



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rita de Cássia Medeiros Borges

**Contributos e implicações das Escolas
Cívico-Militares para a qualidade
da Educação Básica**

Rita de Cássia Medeiros Borges **Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares
para a qualidade da Educação Básica**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rita de Cássia Medeiros Borges

**Contributos e implicações das Escolas
Cívico-Militares para a qualidade
da Educação Básica**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivaçõesCC BY-
NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, razão da minha existência e por tudo que me fez viver para chegar até aqui. Por ter me fortalecido e me sustentado nos momentos que pensei em resignar e por jamais ter saído do meu lado.

Meus agradecimentos também a toda a minha família, em especial meu marido e minha filha, e ao meu irmão que, embora sempre estando perto, muitas vezes tiveram que se abster da minha companhia e suportar minhas mudanças de humor. Faz parte!

Aos amigos, obrigada estarem “por perto” em todo o tempo, encorajando e acreditando.

Meus agradecimentos especiais ao meu orientador Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva, que sempre esteve presente, sendo ético, democrático, respeitando minhas reflexões e decisões. Foi ao longo de todo esse processo, a mão estendida para motivar e socorrer, mostrando-me cada percurso e cada passo que deveria tomar, sempre com muito profissionalismo, respeito e dedicação, sendo compreensivo e paciente ante as minhas limitações e nos meus momentos mais difíceis e de angústia.

Minha eterna gratidão a todos os que fizeram parte desse capítulo da minha história!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mas declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares para a qualidade da Educação Básica

RESUMO

A pesquisa “Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares para a qualidade da Educação Básica”, fora submetida e apresentada a Universidade do Minho (UM), para a obtenção do grau de Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular. O estudo é advindo das inquietações que o recente cenário educacional nos apresenta, nomeadamente com o aumento do número de escolas cívico- militares implementadas nos últimos anos, no país e em especial no Estado do Amapá. Buscou-se com essa investigação perceber quais os reflexos dessa implementação no currículo, bem como averiguar as contribuições desse modelo de gestão compartilhada para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, em particular no Estado do Amapá.

Quanto ao desenho metodológico, apropriamos-nos da pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso, realizado em uma escola de periferia na capital do Estado do Amapá. Elegemos como instrumentos principais de recolha de dados a entrevista semiestruturada, realizada com os gestores, mais precisamente a diretora geral da instituição, o diretor adjunto e a equipe de coordenadoras, formada por três pedagogas. Elegemos também trabalhar com discussões em grupo, por meio de grupos focais, realizadas com os professores sendo: um grupo atuante no Ensino Fundamental e um outro no Ensino Médio; ainda nessa perspectiva de recolha de dados foram eleitos dois grupos de alunos dos dois seguimentos de ensino – Fundamental e Médio. Além do grupo de docentes e discentes, consideramos trabalhar com a equipe disciplinar, formada por um grupo de militares, advinda do corpo de bombeiros.

Realizamos também a análise documental dos principais documentos norteadores do trabalho da escola cívico-militar, entre eles o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno, as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, as Leis e Decretos que regulamentam a implementação das escolas cívico-militares e as grades curriculares, tanto do Ensino Médio, como do Ensino Fundamental, adotados após a transformação da escola. A partir dos dados recolhidos criou-se as categorias e indicadores que nos auxiliaram no trabalho de análise dos dados.

Nossa análise aponta para uma melhoria nas condições de ensino-aprendizagem dos alunos, o que significa reflexos, tanto na melhoria do trabalho docente, como no desempenho escolar dos alunos. As incidências de violência intramuros caíram significativamente e denota-se um aumento da participação dos pais no cotidiano e na vida escolar dos alunos, refletindo positivamente na dinâmica da escola e nos resultados do aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Educação Básica; Currículo; Escola Cívico-Militar; Qualidade da Educação;

Contributions and implications of Civic-Military Schools for the Quality of Basic Education

ABSTRACT

The research "Contributions and implications of Civic-Military Schools for the quality of Basic Education", was submitted and presented to the University of Minho (UM), to obtain the degree of PhD in Educational Sciences, in the area of specialization in Curriculum Development. The study comes from the concerns that the recent educational scenario presents us, namely with the increase in the number of civic-military schools implemented in recent years, in the country and especially in the State of Amapá. The aim of this investigation was to perceive the reflections of this implementation in the curriculum, as well as to ascertain the contributions of this shared management model to the improvement of the quality of Basic Education in Brazil, particularly in the State of Amapá.

Regarding the methodological design, we appropriated the qualitative research through the case study, carried out in a school in the periphery of the capital of the State of Amapá. We chose as the main instruments of data collection the semi-structured interview, conducted with the managers, more precisely the general director of the institution, the deputy director and the team of coordinators, formed by three pedagogues. We also chose to work with group discussions, through focus groups, held with the teachers, being: one group active in Elementary School and another in High School; also in this perspective of data collection, two groups of students from the two segments of education – Elementary and High School – were elected. In addition to the group of teachers and students, we considered working with the disciplinary team, formed by a group of military personnel, coming from the fire department.

We also carried out the documentary analysis of the main guiding documents of the work of the civic-military school, among them the Pedagogical Political Project, the Internal Regulations, the Guidelines of the Civic-Military Schools, the Laws and Decrees that regulate the implementation of the civic-military schools and the curricular grids, both of High School and Elementary School, adopted after the transformation of the school. From the data collected, the categories and indicators that helped us in the work of data analysis were created.

Our analysis points to an improvement in the teaching-learning conditions of the students, which means reflections, both in the improvement of the teaching work, as in the school performance of the students. The incidences of intramural violence dropped significantly and there is an increase in the participation of parents in the daily life and school life of students, reflecting positively on the dynamics of the school and the results of student learning.

Keywords: Basic Education; Civic-Military School; Curriculum; Quality of Education;

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
Contributos e implicações das	v
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL	vii
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE QUADROS.....	xi
LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS.....	xiii
DEDICATÓRIA	xvi
INTRODUÇÃO	1
a) Contextualização do estudo	2
b) Trajetória e experiência na profissão	3
c) Escolha do tema.....	6
d) Objeto de estudo	9
e) Problema e objetivos da investigação	10
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA	18
CAPÍTULO I – CURRÍCULO, POLÍTICAS PÚBLICAS, E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	
BRASILEIRA	19
1. APRESENTAÇÃO	20
1.1. Conceito de currículo.....	20
1.2. Políticas públicas educacionais no Brasil.....	23
1.2.1. Descontinuidade das ações	23
1.2.2. Importância do olhar para o contexto da escola	25
1.2.3. Políticas educativas para a melhoria da qualidade	27
1.3. Organização curricular da Educação Básica no Brasil	30
1.3.1. Organização curricular da escola pública e ECiM	30
1.3.2. Implementação curricular na escola pública (novo EM)	33
1.3.3. Flexibilização e adaptação curricular.....	35
CAPÍTULO II – Escolas Cívico-Militares: Enquadramento Histórico, Criação e Estrutura	39

2.	APRESENTAÇÃO	40
2.1.	Surgimento das escolas públicas militares	40
2.2.	Legado da Ditadura Militar na educação brasileira	44
2.3.	Mudanças na organização da Educação Básica no período da ditadura.....	45
2.4.	Educação para o trabalho	49
2.5.	Educação <i>versus</i> economia – privatização.....	53
2.6.	Criação e estrutura das Escolas Cívico-Militares: o caso do Estado de Goiás.....	56
2.7.	ECIM – solução para a violência?	58
2.8.	Relação família e escola	71
CAPÍTULO III – Administração e Gestão Escolar da Educação Básica		75
3.	APRESENTAÇÃO	76
3.1.	Gestão x administração: conceitos e teorias	76
3.2.	Organização e cultura organizacional da escola.....	81
3.3.	Gestão da Escola Pública de Ensino Básico.....	85
3.4.	Gestão democrática e participativa da escola pública	87
CAPÍTULO IV – Formação de Professores da Educação Básica		91
4.	APRESENTAÇÃO	92
4.1.	Conceito de formação de professores	92
4.2.	Formação dos professores na Educação Básica	95
4.3.	Formar-se dentro da profissão – professor reflexivo	98
4.4.	Políticas de formação continuada de professores.....	102
4.5.	Políticas de valorização da profissão docente.....	104
PARTE II – METODOLOGIA E CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO		110
CAPÍTULO V – Enquadramento Metodológico		111
5.	APRESENTAÇÃO	112
5.1.	Paradigma de pesquisa: qualitativo versus quantitativo.....	112
5.2.	Metodologia de estudo caso.....	114
5.3.	Constituição e organização do corpus da pesquisa	115
5.4.	Caracterização e seleção dos participantes	117
5.5.	Técnicas de instrumentos de recolha de dados	121
5.5.1.	Análise documental.....	121
5.5.2.	Entrevista semiestruturada.....	124

5.5.3. Grupo focal	125
5.6. O tratamento e análise de dados.....	127
5.6.1. Análise temática	128
5.7. Ética na investigação	129
CAPÍTULO VI – Enquadramento Contextual: a Escola Cívico-Militar	130
6. APRESENTAÇÃO	131
6.1. Organização da Escola Cívico-Militar	135
6.2. Currículo da Escola Militar	135
PARTE III – CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO	140
CAPÍTULO VII – Apresentação e Análise dos Dados	141
7. APRESENTAÇÃO	142
7.1. Gestão compartilhada da escola pública.....	150
7.2. Trabalho pedagógico na ECIM	160
7.3. Participação da família na vida escolar do(a) filho(a)	163
7.4. Regras disciplinares da escola cívico-militar	165
7.5. Currículo da escola cívico-militar	169
7.6. Função e trabalho da equipe disciplinar	175
7.7. Documentos de criação/implementação	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
Contribuições da Escola Cívico-Militar para a Educação Básica	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLATIVAS	196
Referências Bibliográficas	197
Referências Legislativas.....	206
APÊNDICES E ANEXOS	209
Apêndice 01 – Guião de entrevista com a gestão	210
Apêndice 02 – Guião de entrevista com a coordenação pedagógica.....	212
Apêndice 03 – Guião do grupo focal de professores	214
Apêndice 04 – Guião do grupo focal dos alunos.....	215
Apêndice 05 – Guião de entrevista com coordenador disciplinar	216
Apêndice 06 – Guião do grupo focal equipe disciplinar.....	217
Anexo 01 – Organização da BNCC por competências e habilidades.....	218
Anexo 02 – Organização dos itinerários formativos do Ensino Médio – BNCC	219

Anexo 03 – Termo de Confidencialidade e Sigilo	220
Anexo 04 – Termo de consentimento Livre e Esclarecido	222
Anexo 05 – Parecer Consubstanciado do CEP.....	233

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parâmetros Curriculares Nacionais.....	32
Figura 2 – Distribuição da Carga Horária do Ensino Médio	35
Figura 3 – Enfoque funcional da administração sob a perspectiva de Fayol (Maximiniano, 2000. p. 7).	78
Figura 4 – Funções do processo administrativo (Maximiano, 2000, p. 07).	78
Figura 5 – Valorização dos professores em diferentes países (Varkey fFundation, 2018, p.19).....	108
Figura 6 – Organização da análise dos dados.....	128
Figura 7 – Monumento do Marco Zero em Macapá, que marca a passagem do paralelo de 0° (Linha do Equador).	131
Figura 8 – Mapa do Brasil com o Estado do Amapá.	132
Figura 9 – Esquematização da localização de Macapá (Globo / Mapa Brasil / Estado do Amapá / Cidade de Macapá).....	132
Figura 10 –Organograma das Escolas Cívico-Militares.	136
Figura 11 – Matriz curricular do Ensino Fundamental. Fonte: escola cívico-militar)	137
Figura 12 – Matriz curricular do Ensino Médio.	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Analfabetismo no Brasil (idade igual ou superior a 15 anos), nas Regiões da Federação e no Estado do Amapá, em 2017 e 2019 (Moderna, 2020, p. 83).....	11
Quadro 2 – Classificações dos alunos do Ensino Fundamental II, pelas médias no Brasil, nas Regiões da Federação e no Estado do Amapá, em 2017 e 2019 (Moderna, 2020).....	11
Quadro 3 – Notas dos alunos do Ensino Médio, pelas médias no Brasil, nas Regiões da Federação e no Estado do Amapá, em 2017, 2019 e 2021.....	12
Quadro 4 – Dados referente aos índices de aprovação, reprovação e abandono dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio nos anos de 2017, 2019 e 2021.....	13
Quadro 5 – Divisão do Sistema Educacional no Militarismo e nos dias atuais (MEC, 2021).	48
Quadro 6 – Determinantes do crescimento econômico (Goud & Ruffin, 1993, citados por Vianna & Lima, 2010,p. 140).....	51
Quadro 7 – Colégios Militarizados no Estado de Goiás em 2001 (adaptado de Belle, 2011, p. 87).	57

Quadro 8 – Mudança de paradigma de administração para gestão: pressupostos e processos sociais (Lück, 2015, pp. 102-104).	81
Quadro 9 – Salários de Professores e Ranking PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos.	109
Quadro 10 – Categorias e indicadores da investigação.	143
Quadro 11 – Excertos extraídos dos documentos oficiais de criação e implementação das ECIM.....	182
Quadro 12 – Índices do IDEB da escola pública a nível de Brasil, Estado do Amapá e da ECIM, conforme dados fornecidos pelo INEP.....	185
Quadro 13 – Itinerário formativo misto para o 1º ano do Ensino Médio	189

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APA	American Psychological Association
APM	Academia de Polícia Militar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBM	Corpo de Bombeiros Militar
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CFA PM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento da Polícia Militar
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPM	Colégio da Polícia Militar
CPMG	Colégio da Polícia Militar de Goiás
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
ECIM	Escola Cívico-Militar
EM	Ensino Médio
EMR	Ensino Médio em Rede
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

ESG	Escola Superior de Guerra
FIES	Financiamento da Educação Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de ensino superior
IFAP	Instituto Federal do Estado do Amapá
IGPM	Geral das Polícias Militares
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF	Programa Idiomas sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Carta das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programme for International Student Assessment
PM	Polícia Militar
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

PRODAP	Centro de Gestão da Tecnologia da Informação do Amapá
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SSP	Secretaria de Segurança Pública
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Cultura, Ciências e Educação
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

DEDICATÓRIA



Aos meus pais Armando e Irma (*in memoriam*)
pela herança
deixada pela busca do
conhecimento e pela
perseverança.

Ao meu esposo Wilson, minha filha Giovanna e meu irmão Armando,
dedico.

INTRODUÇÃO



a) Contextualização do estudo

São inúmeras as discussões que permeiam o campo da Educação e é muito comum encontrar pessoas falando do assunto, sugerindo ou até mesmo fazendo críticas, por vezes, contundentes ao sistema educacional e aos seus resultados, nomeadamente das aprendizagens das crianças e dos jovens. Os meios de comunicação social constantemente apresentam algumas temáticas aos seus leitores ou expectadores, que, na maioria das vezes, insistem em retratar unicamente os incidentes críticos ou os aspectos frágeis da educação, com visões muito maniqueístas, demasiado simples e baseadas no senso comum. Muitas pessoas têm algo a dizer a respeito da educação, todavia são poucos os que se debruçam a compreendê-la, a investigá-la e/ou até propor intervenções ou sugestões verdadeiramente inovadoras e transformadoras da escola e da sociedade, por quem ela foi criada e a ela serve, cuidando dos seus interesses.

A escola é um espaço de formação que, segundo Hameline et al. (1995), necessita adequar os seus conteúdos, bem como a formação de seus agentes profissionais, de modo a estar apta para oferecer a seus educandos e educadores, condições para atender as demandas da atualidade.¹

A escola tem, nos últimos anos, sofrido as consequências de uma sociedade que passa por mudanças constantes e que têm trazido, nas últimas décadas, novos modelos familiares, novas concepções de família, de uma forma célere e volátil, fazendo com que ela se depare com desafios de adequação e adaptação para os quais nem sempre está preparada para enfrentar. Desse modo Dayrell (2007) afirma que “o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva”.

Além dos novos modelos familiares e das mudanças sociais, as escolas, em especial as de caráter público, passam por enfrentamentos constantes quanto à oferta de um ensino de qualidade e à construção social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. As escolas que se encontram em bairros mais afastados dos centros urbanos, dos contextos de decisão, de meios sociais e culturais privilegiados e promotores de ambientes empreendedores e de bem-estar, nos parecem ser as mais atingidas com a desfasagem dos processos de ensino e aprendizagem de sucesso. São escolas mais propensas a episódios e práticas de indisciplina escolar e até de fenômenos de alguma violência, que redundando em insegurança, mal-estar da comunidade escolar e no quase inevitável insucesso, perante tais dificuldades.

¹ O texto deste trabalho foi integralmente escrito na norma culta da Língua Portuguesa oficial do Brasil.

Nessa perspectiva, podemos dizer que os discursos das transformações sociais acabam por determinar, de alguma forma, o modo de ser da sociedade e conseqüentemente da escola, uma vez que a mesma está inserida nesse contexto social, cultural, político e econômico.

b) Trajetória e experiência na profissão

Interessa referir que a minha atuação profissional, de momento, se consubstancia em dezoito anos como docente no ensino da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de São Paulo, localizado no sudeste do país, com a concomitância de oito anos no Ensino Superior, no segmento privado, na função de Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia – formação de professores para as séries iniciais da Educação Básica.

Devo também considerar a minha formação acadêmica na área da educação, sendo de maior relevância o título de Mestre em Educação, especialidade de “Epistemologia e Práticas Educacionais” (Instituto de Biociências de Rio Claro/SP, UNESP/RC, Brasil), com uma dissertação intitulada “Ensino Médio em Rede (EMR) Reflexões de uma professora sobre a formação continuada de professores” (Borges, 2009), que abrange a área de formação de professores.

Posso ainda considerar as experiências adquiridas enquanto professora da Educação Básica, de nível Fundamental e Médio, tanto na rede estadual como na rede privada. Tal situação me tem permitido ter um olhar para as duas frentes de ensino, pública e privada, experienciando e analisando as suas diferenças e semelhanças, o necessário e o possível.

Entretanto, nos últimos tempos, tenho-me deparado com uma nova realidade cultural, social, política e educacional, após o meu ingresso, em fevereiro de 2017, na Rede Federal de Ensino, mais precisamente no Instituto Federal do Estado do Amapá – IFAP, localizado no extremo norte do Brasil. Estas são realidades muito diferentes daquelas que vivi durante toda a minha experiência como professora.

Verifico com uma acuidade muito presente no meu cotidiano pessoal e profissional a carência em geral de material didático, de acesso à internet, de livros, de espaços culturais e sociais, entre outros fatores, que influenciam a maneira como a escola se organiza e como ela atua e se faz presente na sociedade, na vida das crianças e jovens daquela região. Para quem mais precisa da escola esta parece ter pouco a oferecer, quando não está ausente. É precisamente nestes contextos que a escola possa ser, e o Estado de tudo deve fazer, como o elemento necessário e presente para construir a diferença no cotidiano das pessoas, para se colocar como o elevador social, a garantia da igualdade de acesso e do sucesso educativo, de modo a permitir a liberdade de escolha consciente e responsável

de integração e participação na sociedade, com duplo benefício, tanto pessoal como social desse processo definidor das sociedades contemporâneas, das promessas da modernidade (direitos de liberdade de expressão, educação, saúde, justiça, proteção, segurança social, entre outros).

Certifica-se ainda que os índices da qualidade e do desenvolvimento da Educação Básica do Estado Amapaense também se apresentam diferenciados, aquém dos índices dos resultados da grande maioria dos estados brasileiros e das médias nacionais conforme divulgação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019).²Essas tendências podem ser verificadas nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB, com publicações realizadas pelo INEP. O IDEB, criado em 2007, apresenta resultados tanto do fluxo escolar como das médias de desempenho obtidas por meio das avaliações. De acordo com INEP (2022) o IDEB “reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

Os resultados obtidos pelas avaliações em larga escala, no caso do IDEB, cujos índices são publicados e administrados pelo INEP, com variação numa escala de 0 a 10, é utilizado para definir as metas para a qualidade da educação no país, bem como deliberar as políticas públicas com foco na qualidade da Educação Básica. O IDEB também é utilizado como ferramenta de definição e acompanhamento das metas de qualidade da Educação Básica. Os dados são oriundos do Censo Escolar, cujas médias são obtidas e mensuradas transversalmente pelas médias de desempenho nas avaliações de nível nacional, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O SAEB é um sistema de avaliações externas, em larga escala, que fornece ao INEP os dados necessários para realizar o diagnóstico da Educação Básica, bem como os aspectos que podem de alguma maneira interferir no desempenho do aluno. As avaliações são bienais, aplicadas a toda a rede pública e por meio de amostras na rede privada.

Os resultados obtidos por meio dessas avaliações fornecem, tanto para a rede municipal como estadual de ensino, um “panorama” da qualidade da educação ofertada aos estudantes. Os resultados também são utilizados para o monitoramento da educação e para a definição na adoção de medidas e políticas de intervenção sempre que necessário. As médias referentes ao desempenho dos alunos, somadas as taxas de aprovação, abandono, reprovação “apuradas” pelo Censo Escolar é que compõem os valores do IDEB. (INEP, 2019)

As avaliações do SAEB são baseadas na Teoria da Resposta ao Item (TRI), criado em 1990, sob supervisão e regulação do INEP. O Sistema passou por uma reestruturação em 2005 onde adotou-

² Todas as informações foram retiradas do site do INEP: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

se dois tipos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do rendimento escolar (ANRESC), com aplicação bienal.

Além dessas duas avaliações, o INEP conta ainda com outras avaliações de âmbito nacional: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil (avaliação censitária), que tem como objetivo mensurar o primeiro ciclo do ensino básico (Ciclo I, que corresponde à Educação Fundamental I, equivalente aos cinco primeiros anos de estudo – do 1.º ao 5.º ano, segundo a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 ³).

O SAEB é destinado a avaliar tanto as séries finais do Ensino Fundamental como o Ensino Médio que, além dessa avaliação, conta também com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo objetivo é avaliar o desempenho dos estudantes do último período do Ensino Médio – Ensino Básico. O resultado (notas, classificações) do ENEM é utilizado também como critério de seleção para o ingresso dos estudantes em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) sem que seja necessário fazer o vestibular, a prova de ingresso no Ensino Superior brasileiro.

A participação dos estudantes nas avaliações do ENEM dá-lhe acesso ao programa de bolsas para o ingresso nas escolas privadas de Ensino Superior, o chamado “Programa Universidade para Todos” (PROUNI). Para ter direito ao PROUNI os estudantes necessitam de ter estudado inteiramente o Ensino Médio em Escola Pública, e a seleção dos candidatos às bolsas se dá pela “nota” final obtida no ENEM. Além do PROUNI há também o “Financiamento da Educação Superior” (FIES) para que alunos de baixa renda possam ingressar, estudar e realizar o pagamento da universidade após 2 (dois) anos de ter concluído a graduação, de forma parcelada. Esse recurso só está disponível para aqueles que participam da avaliação do ENEM. Existe ainda a possibilidade de ingresso em IES através do “Sistema de Seleção Unificada” (SISU), que também utiliza a classificação obtida no ENEM.

Na última publicação do INEP, dados de 2019, as escolas estaduais do Brasil obtiveram um IDEB de 4.7, para o ensino fundamental. Contudo, a meta projetada para essa etapa de ensino foi de 5.1, não tendo sido atingida, portanto. Para o Ensino Médio, as escolas estaduais do país obtiveram um IDEB de 3.9, e a meta projetada foi de 4.6, ficando também abaixo da meta. O Estado do Amapá (região Norte do País) obteve um IDEB de 3.8 pontos para as séries finais do Ensino Fundamental, enquanto a meta projetada para o Estado foi de 5.2 pontos, ficando, portanto, aquém do desejado. Já para o Ensino Médio, a nota obtida foi de 3.2 pontos, e a meta projetada foi de 4.3 pontos, logo, não atingiu a meta estipulada pelo INEP, encontrando-se também bem abaixo das metas alcançadas por outros estados do país.

³ O segundo ciclo (Ciclo II) é aquele que acontece do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental II. O terceiro e último ciclo da educação básica é o Ensino Médio, que congrega o 1.º, 2.º e 3.º ano do Ensino Médio.

Desse modo, algumas questões e reflexões permeiam a educação Amapaense principalmente no que diz respeito à adesão do Estado a programas ou mudanças de ordem organizacional e de gestão escolar e/ou curricular, que visam promover os índices de concretização da Educação Básica e do desempenho profissional para esse designio, incluindo compreender como se dá a formação continuada dos professores e quais os impactos que esses fatores podem ter na melhoria da qualidade de ensino e no desempenho profissional docente.

c) Escolha do tema

Todos esses apontamentos nos levam a refletir sobre diversos aspectos, entre eles: as recentes mudanças de algumas escolas do Estado do Amapá, que nos últimos anos foram transformadas em Escolas Públicas Militarizadas, nomeadas como Escolas Cívico-Militares (ECIM), que possuem características diferentes dos conhecidos “Colégios Militares” tradicionais, com uma longa e sustentada reputação de sucesso, de acesso restrito e paralelo ao sistema educativo público.

Neste novo modelo de Escola Cívico-Militar, o ensino continua sendo de responsabilidade dos professores civis que compõem o quadro de Magistério do Estado. Contudo, a gestão da escola passa a ser de responsabilidade dos órgãos públicos militares. O propósito dessa parceria entre instância civil e militar é o de resgatar e fazer prevalecer os princípios e valores atribuídos à qualidade de ensino e à ordem disciplinar, reconhecidos nos clássicos Colégios Militares.

Um fator importante e de nosso interesse é compreender de que forma a ECIM no Estado do Amapá, em especial na cidade de Macapá, está organizada; quais as suas condições para atender às demandas das constantes mudanças políticas e sociais; e suas contribuições na manutenção dos alunos na escola, no processo de ensino e aprendizagem e no sucesso escolar desses alunos.

Ademais, nos interessa igualmente compreender como está organizado e como é implementado o currículo na escola cívico-militar, assim como quais processos ou metodologias que estão a presidir ao seu desenvolvimento e em que pressupostos se fundamentam as opções tomadas. Estas e outras preposições que se relacionam com os processos educativos provocam permanentes inquietudes que não têm respostas óbvias, fáceis e únicas. Pelo contrário, requerem abordagens complexas, contextualizadas e flexíveis, que nos fazem perceber a atenção e do investimento que a educação necessita a todo instante, se queremos proporcionar a todos uma escola pública capaz de respostas diferenciadoras e inclusivas, promotoras de sucesso educativo para todos.

Um aspecto importante e que merece destaque é compreender e identificar o papel do professor nesse contexto multicultural, e nesse novo modelo de escola, tendo em vista a necessidade

de adequação, formação, que considere os interesses e objetivos da escola militar, bem como os processos de ensino e de aprendizagem. Interessa-nos também compreender de que modo se dá a participação dos professores nas tomadas de decisões da escola, bem como a formação continuada dos mesmos, fatores estes importantes para que o sucesso do ensino de qualidade seja um pressuposto exequível de alcançar e tornar-se numa realidade efetiva.

Analisando essas temáticas, surgem algumas questões, como, por exemplo: de que maneira estão sendo formados os professores da escola cívico-militar no Estado do Amapá, seja ela formação inicial ou continuada? Em que pressupostos se fundamentam os currículos da escola cívico-militar, como estão organizados e são implementados? A construção do currículo da escola cívico-militar promove espaço para a construção do conhecimento e da reflexão crítica dos professores em busca de atender o ensino de qualidade, bem como caminhar na direção de fornecer elementos que sejam capazes de atenderem as “multi” demandas da escola?

Um professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (Tardif, 2002, p. 230)

A afirmação de Tardif nos remete a compreender que o processo de formação docente que se dá é complexo e interdependente, construído na sua prática cotidiana, o que pressupõe também uma forte componente de autonomia, capacidade de reflexão e de decisão. A questão que se coloca diante de tal afirmação é saber se os cursos de formação docente, tanto inicial como continuada, estão contribuindo para a construção autônoma desses saberes adquiridos na prática pedagógica cotidiana. O desejo de buscar respostas para essas e tantas outras reflexões que me acompanham ao longo de minha atuação como professora, é que me impulsionam a continuar refletindo e investigando.

É nesse sentido que se coloca o surgimento das Escolas Cívico-Militares, ao nível da Educação Básica, e de que forma estas podem ser capazes de fornecer efetivamente uma “base” de uma “boa educação para todos” (Escudero, 2006), por forma a que os estudantes, ao terminarem o ciclo básico de ensino, sejam capazes de atenderem as demandas futuras das uma formação profissional ou acadêmica de qualidade.

Nos últimos anos, o Estado do Amapá, em busca dessa melhoria da qualidade da Educação Básica, bem como na intenção de diminuir a evasão escolar e a violência tão presentes nas escolas públicas, optou por transformar algumas escolas públicas em Escolas Cívico-Militares.

Essas escolas, que trazem em sua nomenclatura a palavra “militar”, são bastante distintas daquelas destinadas propriamente à formação de oficiais militares. Ainda que algumas regras de condutas determinadas aos alunos sejam “similares” às que são seguidas pelos militares, o foco do trabalho da Escola Cívico-Militar, está na incorporação das regras relativas ao convívio social, aos valores, ao respeito e à formação cidadã, numa perspectiva de uma sociedade democrática. A ECIM tem sua base sustentada em cinco valores: “civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito”.(Ministério da Educação, 2021).

Cabe, desde já, aqui ainda uma palavra de esclarecimento quanto ao sentido “militar” das instituições que podem gerir as escolas, segundo os pressupostos desta opção “cívico-militar”, criada pela União Federal, a partir do Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, entretanto, com a redação atual prevista na Portaria n.º 925, de 24 de novembro de 2021 (para o ano letivo de 2022). Segundo essa publicação, institui-se o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim (art. 1º, Capítulo I, disposições gerais), que tem como orientação a “utilização de modelo para as ECIM baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (art. 5º, ponto II, Capítulo III, das diretrizes). Retém-se, assim, sem qualquer outra interpretação inicial, uma opção deliberativa “nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares”, sejam eles do exército, das polícias ou dos bombeiros.

Assim, diferentemente dos conhecidos e renomados “Colégios Militares”, como já mencionamos, essas escolas contam com a participação dos servidores públicos militares na Gestão da Escola. Entretanto, são os professores, que pertencem ao quadro de magistério da Rede Pública de Ensino do Estado, que assumem o processo de ensino.

É importante ressaltar que, embora o processo de ensino e aprendizagem esteja sob a responsabilidade dos professores, a gestão – supervisão, coordenação, direção da escola – está sob o comando dos servidores militares, através de uma gestão compartilhada. Entretanto, os órgãos reguladores e supervisores do ensino, como o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, não estão sob o comando da gestão militar. Desse modo os professores precisam de se adequar aos processos e formas de trabalho desse novo modelo de escola.

Neste contexto, nos parece relevante compreender, dentro desse universo educacional, sobretudo no que diz respeito às Escolas Cívico-Militares voltadas para a Educação Básica, os possíveis resultados e a eventual efetividade de melhoria da Educação Básica, incluindo a formação continuada de professores, tida como muito salutar, influente e atuante nessas perspectivas.

d) Objeto de estudo

Depois de termos explanado sobre a contextualização do estudo e as motivações que nos impulsionaram a realizar esta investigação, podemos, à vista disso, explanar sobre o nosso objeto de estudo. Na verdade, essa foi uma tarefa que demandou uma “escolha” que partiu, a princípio, de uma curiosidade, mas que aos poucos foi despertando um interesse maior ante as questões que emergiram durante a escolha do objeto. O interesse foi crescendo mais no sentido de desejar compreender, analisar, aprofundar e conhecer mais e melhor.

Entre algumas alternativas de escolhas, optamos por trabalhar com as escolas que estavam sendo militarizadas desde o ano de 2015 no Estado do Amapá, dentro de uma lógica de um progressivo e vertiginoso aumento de escolas militares na última década impulsionadas por iniciativas Estaduais e Municipais, entretanto, como vimos, reguladas pela Confederação dos Estados brasileiros.

O interesse na adesão a implementação por parte do Governo do Estado do Amapá por esse modelo escolar foi, a princípio, impulsionado pela experiência de “sucesso” do protótipo, implementado anteriormente em outros estados e com resultados positivos no que se refere a diminuição das taxas de violência, de abandono escolar, de reprovação, de inibição ao uso de substâncias ilícitas e, sobretudo, na melhoria da qualidade de ensino. A partir das experiências exitosas dessas escolas é que, tanto o Estado do Amapá como outros Estados da Federação, passaram a ter interesse nesse modelo, que visa principalmente atender as escolas localizadas nas periferias das cidades, que se encontram em vulnerabilidade social, e que apresentam índices elevados de violência escolar, evasão, retenção, baixo rendimento, entre outros fatores.

Entre as que tivemos oportunidade de visitar e conhecer, ainda que superficialmente, após algumas visitas feitas a cada uma delas, optei pela escolha de uma escola de periferia da Capital do Estado – Macapá-AP, de gestão compartilhada com o Corpo de Bombeiros. Em geral, as escolas de gestão compartilhada são de parcerias feitas com a Polícia Militar. São poucas ou diríamos pouquíssimas as escolas que estão sob a gestão do Corpo de Bombeiros.

Essa decisão resultou também na configuração do procedimento metodológico e na definição dos instrumentos de coleta de dados que nos ajudaram a alcançar algumas respostas. Dizemos algumas porque um estudo não se encerra nele mesmo. Surgem certamente novos olhares, novas perspectivas, novas descobertas, novas problemáticas que permitem que a ciência siga seu propósito – a investigação, tal como o “sonho comanda a vida”, que é “bichinho álcere e sedento, de focinho pontiagudo, que fossa através de tudo num perpétuo movimento” – Poema Pedra Filosofal, escrito em

1995 por Antônio Gedeão (Pedra Filosofal, Antônio Gedeão, 1955)⁴, que proporciona um novo patamar de esclarecimento, de conhecimento, e assim sucessivamente.

e) Problema e objetivos da investigação

Definir o problema da investigação de certa forma implica na escolha de uma temática que nos atraia e nos chame a atenção o suficiente, no sentido de nos impulsionar para um desejo de ir à busca de respostas e que nos desafie também a respondê-las. São muitas as temáticas de meu interesse, mas, entretanto, o que mais me chamou a atenção para a realização desta investigação foram questões pertinentes à educação amapaense praticada no sentido de promover a qualidade educacional da Educação Básica do Estado do Amapá. Sendo assim, nossa preocupação entre tantas que nos perseguem, esteve e está na intenção de perceber por que razões o Estado do Amapá, em especial as escolas públicas da Educação Básica, encontram-se em uma situação educacional inferior, se analisado com os demais estados do país.

Olhando, *a priori*, na questão do analfabetismo, o Estado do Amapá surpreendeu-nos, de algum modo, positivamente. De acordo com o Quadro 01, observamos as taxas de analfabetismo das pessoas com idade igual ou superior a 15 anos, sendo de 5,0%, em 2017, e de 6,1%, em 2019, para o Estado do Amapá. Comparativamente a esses índices, observando ao nível global do Brasil, ficou ligeiramente abaixo da média nacional, que foram de 6,9% e 6,8%, respectivamente, e ainda melhor colocado da Região Norte, na qual está inserido, que foi de 8,0%, tanto em 2017, como também em 2019. Entretanto, quando se compara com as demais regiões, observa-se na Região Nordeste, notadamente por ser uma população com menores recursos, uma elevação bastante acentuada dessas taxas, respectivamente, 14,5%, em 2017, e 13,8%, em 2019. A Região centro-oeste apresenta-se como, em média, um pouco abaixo do Amapá, com 5,2% e 5,4%, enquanto as regiões mais ricas do país, Sul e Sudeste, portanto, mais alfabetizadas, apresentam-se estabilizadas no mesmo patamar de 3,5% nos anos de 2017 e 2019.

⁴ Antônio Gedeão, pseudônimo de Rómulo Vasco da Gama de Carvalho, nasceu em Lisboa em 1906 e faleceu na mesma cidade em 1997. Além de poeta, foi professor de Ciências Físico-Químicas, aliando a ciência à literatura. “Pedra Filosofal” é o seu poema mais conhecido, publicado na obra “Movimento Perpétuo” (1956), musicado por Manuel Freire, em 1969, cujos primeiros versos são: “Eles não sabem que o sonho / é uma constante da vida”. Disponível em <https://purl.pt/12157/1/poesia/movimento-perpetuo/pedra-filosofal.html> (consultado em maio de 2022).

Quadro 1 – Analfabetismo no Brasil (idade igual ou superior a 15 anos), nas Regiões da Federação e no Estado do Amapá, em 2017 e 2019 (Moderna, 2020, p. 83)⁵

Localidades/ Regiões	2017	2019
Brasil	06,9%	06,8%
Estado do Amapá	05,0%	06,1%
Região Norte	08,0%	08,0%
Região Nordeste	14,5%	13,8%
Região Centro-oeste	05,2%	05,4%
Região Sudeste	03,5%	03,5%
Região Sul	03,5%	03,6%

É importante frisar que os levantamentos apresentados pelo INEP, como já mencionados anteriormente, pretendem, por meio de avaliações periódicas bienais aplicadas a nível nacional, averiguar o panorama de aprendizado da Educação Básica, cujo resultado é apresentado pelo IDEB e representado por notas de zero a dez. Tais resultados podem ser extraídos diretamente da plataforma do INEP, por diversos indicadores pesquisados, nomeadamente por escolas, municípios, estados federativos, regiões e o próprio Brasil em geral. Podem ser ainda observados, por exemplo, os resultados do ensino tanto público como privado.

No Ensino Fundamental II, o Quadro 02 aponta as notas obtidas no IDEB, em escala de 0 a 10 pontos, dos alunos Amapaenses, podendo ser analisados com o contexto nacional e também com grandes regiões brasileiras. Nesta tabela evidenciam-se os resultados obtidos por esses alunos nos anos de 2017, que é de 3,8 pontos, e de 2019, de 4,0 pontos, respectivamente, bem abaixo da média projetada para o Estado.

Quadro 2 – Classificações dos alunos do Ensino Fundamental II, pelas médias no Brasil, nas Regiões da Federação e no Estado do Amapá, em 2017 e 2019 (Moderna, 2020).

Localidades / Regiões	2017	2019	2021
Brasil	4,7	4,9	5,0
Amapá	3,8	4,0	3,9
Região Norte	4,3	4,5	4,5
Região Nordeste	4,2	4,5	4,5
Região Centro-oeste	4,9	5,0	4,9
Região Sudeste	4,8	5,0	5,1
Região Sul	4,9	5,0	5,1

⁵ Pessoas com idade igual ou superior a 15 anos. Quadro elaborado pela investigadora a partir do “Anuário Brasileiro da Educação Básica” (Moderna, 2020) – <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>.

Em nenhum desses índices referidos a média do Estado de Amapá, no âmbito da Educação Básica, ficou acima daquelas que são as médias nacionais, como podemos verificar no Quadro 02, que faz referência aos dados do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental II, ponderados nos anos de 2017, 2019 e 2021

Isso ocorre também quanto ao desempenho dos alunos do Ensino Médio, conforme podemos verificar no Quadro 03, que se refere aos dados ponderados nos anos de 2017, 2019 e 2021.

Quadro 3 – Notas dos alunos do Ensino Médio, pelas médias no Brasil, nas Regiões da Federação e no Estado do Amapá, em 2017, 2019 e 2021.

Localidades/ Regiões	2017	2019	2021
Brasil	4,7	4,9	4,2
Amapá	3,8	4,0	3,1
Região Norte	4,3	4,5	3,4
Região Nordeste	4,2	4,5	3,8
Região Centro-oeste	4,9	5,0	4,0
Região Sudeste	4,8	5,0	4,1
Região Sul	4,9	5,0	4,2

Fonte: IDEB–INEP – Resultados e Metas, 2020. Elaborado pela autora.

Do mesmo modo, é possível perceber os percentuais atingidos pelos alunos do Ensino Médio, relativo as médias no IDEB que também se mostram abaixo das médias atingidas a nível nacional e semelhantemente ocorrem o mesmo quando analisadas em comparativamente com os demais estados do país.

Diante do cenário educacional do Estado do Amapá podemos dizer que o índice de analfabetismo pode ser considerado razoável, se comparado com os de outros Estados do Norte e Nordeste. Contudo, podemos também julgar que é alto, sobretudo quando esse índice é confrontado com os Estados do Sul e Sudeste. Seguindo a mesma linha de pensamento, se ponderarmos também a percentagem de reprovação e abandono no Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no Estado do Amapá, é notavelmente elevada, conforme se pode verificar no Quadro que se segue abaixo, dos indicadores do Brasil e do Amapá, relativo aos anos de 2017, 2019 e 2021. Nessa perspectiva nos chama a atenção o interesse das iniciativas do Estado do Amapá para inverter os indicadores pouco favoráveis que nos levam a questionar a existência de uma oferta educativa de qualidade da Educação Básica.

Quadro 4 – Dados referente aos índices de aprovação, reprovação e abandono dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio nos anos de 2017, 2019 e 2021.

			BRASIL		AMAPÁ	
			% alunos	# alunos	% alunos	# alunos
2017	Reprovação	E.F.	10,1%	1.219.609	15,0%	7.040
		E.M.	10,9%	799.719	15,7%	5.076
	Abandono	E.F.	2,7%	324.249	4,1%	1.902
		E.M.	6,0%	444.226	9,9%	3.210
	Aprovação	E.F.	87,2%	10.435.682	80,9%	37.984
		E.M.	83,1%	6.100.845	74,4%	24.024
2019	Reprovação	E.F.	8,2%	977.606	12,9%	6.154
		E.M.	9,1%	623.295	12,3%	3.482
	Abandono	E.F.	1,9%	220.255	3,6%	1.734
		E.M.	4,7%	322.198	11,1%	3.147
	Aprovação	E.F.	89,9%	10.707.370	83,5%	39.780
		E.M.	86,1%	5.869.270	76,6%	21.756
2021	Reprovação	E.F.	2,5%	294.911	12,3%	6.025
		E.M.	4,2%	320.149	16,7%	5.003
	Abandono	E.F.	1,8%	216.020	3,6%	1.763
		E.M.	5,0%	380.505	8,5%	2.547
	Aprovação	E.F.	95,7%	11.471.019	84,1%	41.194
		E.M.	90,8%	6.952.517	74,8%	22.410

Assim, tendo por referências dados do Censo Escolar publicados pelo INEP, relativos aos anos de 2017, 2019 e 2021, que fornece um mapeamento do desenvolvimento da Educação Básica em todos seus níveis (Nacionais, Estaduais e Municipais), desperta-nos o interesse em compreender a trajetória da educação amapaense nos últimos 05 (cinco) anos, no que diz respeito a adesão do Estado e Municípios quanto à transformação/criação de escolas militares.

A intenção de mudança da realidade educacional do Estado do Amapá, tem como objetivo dessa transformação/criação, a adequação das propostas curriculares aos contextos escolares, e a formação integral de seus educandos e servidores, como forma de atingir e contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Nas circunstâncias descritas, surge um outro aspecto de política educativa a nível nacional, relacionado com a Educação Básica e com a formação dos professores para este nível de escolaridade. Trata-se de conhecer de que maneira se dá a transformação/criação das escolas públicas do Estado do Amapá em Escolas Cívico-Militares, com o interesse na melhoria da educação e de que maneira ocorre a formação dos professores.

Desde 2004, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem direcionando esforços no sentido de oferecer apoio aos Estados e Municípios que visam diminuir significativamente os níveis de

alfabetismo, assim como implementar iniciativas que promovam a permanência das crianças e jovens nas escolas, com expedientes que apontem para a promoção de porcentagens de aprovação elevadas, relegando as porcentagens de reprovação para valores consideradas residuais, situação considerada complexa e de difícil execução, em face das condições atuais que fizeram emergir o recrudescimento de dificuldades várias, tornando-se as mesmas nalguns dos motivos para a emergência das Escolas Cívico-Militares, no sentido de lidar e debelar com os problemas recorrentes, situação que está longe de suceder pelos dados analisados, incluindo a possibilidade de apostar na melhoria da qualidade de ensino através de ações e programas para essa finalidade.

Nas últimas décadas o Brasil deu um passo expressivo no enfrentamento ao analfabetismo, através do programa “Brasil Alfabetizado”, cuja política contava com a participação de Estados e Municípios, saindo de uma taxa, em 2004, de 11,8% para 8,7%, em 2012, e de 6,6%, em 2019, ao nível do Ensino Fundamental. Esses índices foram apresentados pela “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios” (PNAD), publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Contudo, em função desse panorama, fica-nos a ideia que os Programas Nacionais estão sendo sempre um viés da educação, como planos emergenciais de atendimento às necessidades prementes, como, por exemplo: reduzir o mais brevemente possível o índice de analfabetismo, alfabetizar as crianças na primeira etapa da Educação Básica, promover programas de nivelamento escolar para aqueles que estão atrasados nos estudos, entre outras necessidades que o sistema educativo brasileiro apresenta. Enfim, fica-nos o questionamento se, de fato, temos realmente alcançado os objetivos com esses programas de intervenção a que a educação brasileira se propõe ou estamos simplesmente tentando amenizar os prejuízos de problemas que se acumulam por longos anos, agravando ainda mais a situação.

Afinal, onde se encontra o início dessa “meada”? Qual a peça que nos falta para montarmos esse quebra-cabeças? E em qual dessas questões se encontra o Estado do Amapá, melhor dizendo, a educação Amapaense? O Estado conta com duas Universidades públicas, a Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, e a Universidade Estadual do Amapá – UEAP. Ambas ofertam cursos de licenciatura, formando um número considerável de professores para o ciclo básico de ensino. Nesse sentido, cabe-nos indagar se os cursos de formação de professores têm atendido às demandas da educação Amapaense.

No que diz respeito à qualidade da educação, pode-se também questionar se a formação dos professores oferece subsídios no sentido de identificar ou até mesmo melhorar a qualidade da educação para que os índices de reprovação e de analfabetismo ao nível da Educação Básica sejam

enfrentados e debelados.

Noutro sentido, é importante perceber como se dá a revisão, o desenvolvimento e a implementação do currículo de modo a adequar-se as demandas da atualidade, bem como atender às necessidades dos alunos. Importa saber como as escolas têm-se atentado das necessidades e interesses de seus alunos para desenvolverem ou adequarem os seus currículos. De fato, consideramos que os conteúdos trabalhados devem criar condições para a construção do conhecimento e a construção de sentido para os alunos, caso contrário o aprendizado não consegue atingir níveis de qualidade desejados e que se possam tornar em verdadeiras oportunidades de construção de caminhos divergentes para o aprofundamento e prosseguimento das atividades acadêmicas e profissionais.

De acordo com Mialaret (1990) citado por Marcelo (1999) consideramos que deve existir uma congruência - isomorfismo pedagógico - de entendimento entre os pressupostos de uma educação de base para todos e uma formação de professores que permita esse desígnio. Assim, colocamos como hipótese que as melhorias dos resultados do sistema educativo no Estado de Amapá devem ter em consideração, a médio e a longo prazo, questões relacionadas com a preparação dos seus profissionais da educação, no sentido de potencializar os resultados educativos das suas populações mais jovens.

Essas melhorias educativas devem também ser ponderadas em termos de um currículo escolar que permite as melhores experiências educativas e que seja o alicerce de uma educação devidamente fundamentada e estruturada, que permita a divergência das escolhas de percursos formativos profícuos.

Assim, temos para nós que devemos de cuidar das questões da formação de professores, bem como do desenvolvimento curricular das ECIM do Estado do Amapá, em consonância com a transformação/criação desses novos modelos escolares no Estado, que vêm, nos últimos anos, ganhando espaços cada vez mais significativos, em busca da melhoria da qualidade de ensino, contemplando preparar efetivamente os professores para atenderem às demandas do contexto educativo, promovendo as devidas adaptações curriculares, numa lógica de autonomia profissional e flexibilidade curricular (Morgado & Silva 2019).

Contudo, entendemos ainda que estas não são as realidades que encontramos e com as quais devemos lidar e trabalhar. De fato, os cursos de formação de professores parecem estar pautados em práticas recorrentes, sem proporcionar a reflexão crítica, base essa para a formação e transformação do trabalho docente. Os cursos ofertados a nível nacional, embora passem por uma adequação em

cada região, geralmente atendem a interesses verticais, que nem sempre se aplicam a todas as regiões do país, nem tampouco a todos os estados/escolas. Vemos ainda que esses cursos, na sua maioria, contam com uma formação de professores que visa uma padronização da prática profissional docente.

Parece-nos a princípio que há um relativo despreparo dos professores para lidarem com as necessidades que permeiam a escola. Nesse sentido, a escolarização acaba por ser comprometida e os princípios da educação como a promoção profissional, social, acadêmica e cultural correm riscos sérios de serem assolados.

Dessa forma, e tendo em conta o quadro global traçado, que está para lá das nossas intenções de investigação, mas que nos servem de enquadramento das mesmas, temos, então, como proposta de definição da temática em estudo a seguinte formulação:

Problematizar o contexto da transformação/criação das Escolas Cívico-Militares e as suas contribuições e implicações para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, bem como da qualidade e sucesso da oferta da Educação Básica, com incidência no estudo do currículo e da Formação Continuada de professores, no Estado no Amapá. Considerando que a educação amapaense está no cerne das nossas preocupações, temos em vista o nosso anseio de encontrar respostas que possam, de alguma forma, contribuir para a melhoria da qualidade da educação para se (re)pensar a formação docente dos professores da escola pública, abarcando as questões curriculares que envolvem tanto a formação dos professores como a educação dos alunos. Esta última não menos importante, pelo contrário, uma vez que podemos afirmar como a mais relevante – a aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto e da nossa preocupação quanto à qualidade da educação amapaense, tendo apresentado a problemática desta investigação, a escolha do objeto de estudo, e também quanto às questões que se colocam para essa investigação, conseguimos, portanto, determinar as intenções que o estudo traz.

Nesse sentido, elegemos como nosso objetivo principal analisar as contribuições e implicações do contexto da transformação/criação das Escolas Militarizadas, em concreto a Escola-Cívico Militar (ECIM), para a melhoria da qualidade da oferta da Educação Básica no Estado do Amapá, considerando, nomeadamente, o estudo do currículo da Educação Básica e a Formação Continuada de Professores.

Assim, como propósitos mais específicos, definimos, de seguida, os objetivos que se pretende atingir para responder à problemática colocada por esta investigação:

- ✓ Verificar de que maneira o Estado do Amapá se apropriou e internalizou do modelo da Escola Militar nas escolas públicas;
- ✓ Averiguar a composição e organização curricular das Escolas Cívico-Militares de Macapá, nomeadamente quanto às linhas de orientação para a Educação Básica e para a formação continuada dos professores;
- ✓ Analisar as adaptações curriculares realizadas a partir da transformação das escolas públicas da Educação Básica em Escolas Militares no Estado do Amapá;
- ✓ Investigar as contribuições do modelo de gestão compartilhada da Escola Cívico- Militar para o desenvolvimento da Educação Básica e para a melhoria da oferta educativa;
- ✓ Verificar a evolução dos resultados escolares dos estudantes alcançados pelas Escolas Militares nos últimos anos, nomeadamente ao nível dos índices e desenvolvimento da Educação Básica.

PARTE I –
REVISÃO DA LITERATURA



CAPÍTULO I –



CURRÍCULO, POLÍTICAS PÚBLICAS, E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR BRASILEIRA

1. APRESENTAÇÃO

Não há como falar de sucesso educativo, de mudanças na educação se não refletirmos a respeito do currículo. Ele é peça fundamental para quaisquer mudanças educacionais, práticas pedagógicas e sucesso educativo. Por isso, entendemos que refletir sobre seu papel na ação educativa, bem como a sua importância na educação, e em especial nas Escolas Cívico-Militares, se faz fundamental para este estudo.

Nessa perspectiva, partimos do que se entende por currículo, apresentando o seu conceito na perspectiva de vários autores, como está organizado e implementado na Educação Básica, em especial nas ECIM. Abordamos também as políticas públicas educacionais no Brasil, nomeadamente, ao nível da sua organização curricular, bem como o currículo sob a ótica de sua adaptação e flexibilização na Educação Básica, sobretudo relacionado ao Novo Ensino Médio – última etapa da Educação Básica.

1.1. Conceito de currículo

O currículo ampara toda a aprendizagem escolar direcionando as ações docentes e os diversos níveis de ensino. A definição de currículo não é tarefa simples de se estabelecer, pois circunda os mais diversos aspectos que envolvem a sua construção. Esta construção deve estar diretamente ligada à identidade da escola, à sua organização, ao seu funcionamento, ao papel que exerce na sociedade e na cultura na qual a escola está inserida e para a qual contribui. O currículo da escola deve atender às expectativas e aspirações dos educandos, de seus familiares e de todos os agentes escolares, uma vez que colocado à disposição dos alunos para que vise a formação integral do mesmo, o desenvolvimento das aprendizagens e do convívio social e produtivo na sociedade.

A concepção de currículo, as ditas fontes ou pressupostos curriculares, envolve fundamentos filosóficos, antropológicos, psicopedagógicos e sociopolíticos da educação, como referenciais ontológicos, epistemológicos e axiológicos sustentados pelas teorias que se concretizam nas ações de ensino e aprendizagem em sala de aula, relacionando teoria com a prática, e concretizando por meio das ações aquilo que fora planejado previamente.

Para os docentes, funciona como um “guia” para direcionar o que é aquilo que deve ser ensinado e de que maneira, assim como os períodos em que devem ser realizadas as avaliações. Pacheco (2018, p. 63) vem corroborar com nossa reflexão e afirma que “o currículo é um projeto de formação que acontece em tempos concretos e em espaços e contextos específicos, numa complexa

rede de produção de significados sociais, culturais, políticos, pessoais e ideológicos”.

Para Alonso (1991) o currículo é de grande importância nessa formação, e fundamental para a qualidade da educação. Acrescenta ainda que:

cabe à escola, como instituição social, a função de organizar e promover, de forma intencional e sistemática, a educação das novas gerações, entendendo a educação na sua tripla dimensão integradora: (a) instruir (facilitar a assimilação e reconstrução da "cultura" e do "conhecimento", patrimônios da sociedade); (b) personalizar (desenvolver de forma equilibrada todas as potencialidades, capacidades e atitudes do indivíduo como pessoa) e (c) socializar (possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa).(p. 3)

Para a autora é necessário que a escola passe por uma renovação profunda para que assim esteja apta a atender às necessidades de uma sociedade em transformação/evolução como também aos aspectos que envolvem o ato de educar. Diante disto, entendemos que a escola, definida como uma “escola para todos”, exige um desenvolvimento curricular que possa contemplar o “fazer pedagógico” às demandas dos alunos, entretanto deve haver o envolvimento e o comprometimento de todo sistema educativo. Contudo, cada escola deve atender as especificidades de seu corpo discente, adequando assim os conteúdos na construção de sentidos, por processos de autonomia e flexibilidade curricular.

De acordo com Moreira (2007, p. 9) as reflexões acerca do currículo tem sido “tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes”. Destaca ainda que o currículo não é algo que esteja pronto e deva ser repassado para os alunos tal fora construído, pelo contrário, ele deve ser concebido como um “processo” de construção de conhecimento e de práticas que são “produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico” (Moreira, 2007, p. 9).

Em vista disso, concebemos que o currículo se deve adequar à realidade do contexto histórico, político e social dos quais a escola é parte integrante. Nesse sentido, podemos dizer que o currículo não é estático, mas movimenta-se de acordo com as mudanças, transformações e avanços da sociedade em todos os seus aspectos. O currículo é quem direciona as ações pedagógicas e traz dentro de si as visões, interpretações e concepções de mundo de quem o constrói. Assim, Pacheco (2005a) corrobora com essas definições e acrescenta que:

a resposta à questão “o que é currículo” é uma missão, por um lado, complexa porque

existe uma grande diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberação tomada nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico. (p. 44)

O autor afirma ainda que “um currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino [...] que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida” (Pacheco, 2005a, p. 31). Diante do exposto, concebemos, portanto, que o currículo traz consigo a responsabilidade de adequações, conforme já mencionamos, e parte dele também a melhoria da qualidade da educação, uma vez que é por meio do currículo que se constroem os significados e as práticas no processo de ensino e aprendizagem.

Saviani (2016, p. 3), por conseguinte, considera o currículo como um “ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens”. Segue a reflexão reiterando que o currículo está relacionado ao conteúdo da educação, que, por sua vez, se conecta com o “saber elaborado, sistematizado” e não qualquer tipo de saber, com o senso comum que se constrói sem o acesso à escola, enquanto o saber sistematizado necessita da escola como instrumento de sua construção/aquisição. Nesse sentido, compreendemos que a escola tem um papel fundamental na elaboração, na implementação e na gestão dos conteúdos que uma vez mobilizados e sistematizados, são peças importantes para o processo ensino/aprendizagem bem como para seu sucesso.

Moreira (2007) define currículo como:

as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes. Currículo corresponde, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos planejados e desenvolvidos com propósitos educativos. (p. 3)

Conseqüentemente, podemos afirmar que o currículo não é algo estagnado, mas deve estar em constante movimentação, por meio da reflexão, da análise e da interação dos sujeitos responsáveis por sua construção e implantação.

1.2. Políticas públicas educacionais no Brasil

A política educacional prevê o respeito pelas normas constitucionais e a implementação de preceitos legislativos conducentes à criação de diretrizes a serem seguidas pelos entes públicos de nível Federal, Estadual e Municipal, com repercussões nas escolas e seus órgãos de governação. Portanto, as políticas públicas constituem ações de responsabilidade do Estado com implicações nas opções educativas, nomeadamente na gestão das escolas, na formação de professores e na delimitação curricular que, em última instância, visam o desenvolvimento da aprendizagem e, por conseguinte, a melhoria da oferta educativa.

Assim, neste apartado apresentamos um olhar e algumas discussões sobre o assunto, de autores/pesquisadores da área das políticas educativas, com as reflexões sobre as ações educacionais e seu contexto, praticadas, a nível de planeamento, execução e acompanhamento de medidas que possam atingir, com êxito, em última análise, a qualidade da educação.

1.2.1. Descontinuidade das ações

Quando o assunto é política pública, quase sempre somos remetidos, num primeiro momento, a pensarmos nos aspectos econômicos e sociais. Somente quando nos deparamos com as adversidades desses dois setores é que destinamos nosso pensamento às questões educacionais. É indubitável a relação direta que há entre educação e desenvolvimento social, cultural e econômico, haja vista que a própria Constituição Nacional já traz, em seu Capítulo III, Seção I, dedicação da educação para o desenvolvimento integral do ser humano, qualificando-o também para o mundo do trabalho.

Nessa acepção, entendemos que a educação é a geradora de todo o progresso e desenvolvimento de um ser humano, de uma sociedade, de um país, devendo, portanto, ser priorizada não para estar à frente de outros seguimentos (saúde, justiça, segurança social, etc.), mas no mínimo, caminhar com a mesma importância e devoção que os demais. Foi na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, a criação do primeiro cargo de Ministro da Educação, sendo que o Ministério também se encarregava da Saúde e de outras atividades agregadas. Era nomeado como Ministério da Educação e Saúde Pública, e contemplava outras atividades que não somente a educacional. A Instituição agregava a responsabilidade de desenvolver atividades de esportes, saúde, meio ambiente e educação.

Somente no ano de 1953 é que o Presidente Getúlio Vargas decreta a separação definitiva do

Ministério da Educação e da Saúde, surgindo então o Ministério da Educação e Cultura (MEC). No ano de 1985 foi criado o Ministério da Cultura com a criação de uma lei federal, transformando mais uma vez o Ministério da Educação e agregando o Desporto. Passou a partir de 1992 a ser Ministério da Educação e do Desporto, entretanto a sigla MEC permaneceu. Exclusivamente em 1995 é que o MEC⁶ passou a se responsabilizar somente pela área da educação

Um dos fatores que nos chama a atenção nessa retrospectiva histórica do exercício da Instituição e sobre a qual vale a pena refletirmos é no que diz respeito à formação acadêmica de nossos ministros da Educação. O primeiro ministro nomeado para o cargo, em 6 de dezembro de 1930, foi Francisco de Campos. Sua formação acadêmica era em Direito. Tornou-se professor universitário na área do Direito e da Política. Esse cenário se repetiu ao longo de duas décadas. A maioria dos ministros possuía formação acadêmica na área do Direito, da Economia, da Medicina ou da Política. Parece-nos um tanto estranho que raríssimas exceções o cargo do Ministério da Educação tenha ficado sob a responsabilidade de dirigentes com formação acadêmica em áreas da Educação.

Observamos que essa não é uma característica de outros ministérios que acabam contemplando Ministros com uma formação acadêmica condizente com o cargo que ocupam. Em nosso entendimento essa seria uma questão para ser revista pelas autoridades políticas. Não que estamos colocando à prova ou negando a capacidade de exercício da função nem tampouco a eficiência de cada um, mas há que se pensar que muito se perde quando não se domina o campo em que atuamos. Ainda que a dedicação seja efetiva e eficaz, e que haja interesse e empenho para o desenvolvimento das ações que atendam as especificidades educacionais, não compreender o “campo” em que ela está inserida, nem tampouco sua complexidade inerente, nos leva a um atraso de ações e tomadas de decisão.

Não se pode ignorar o fato de que o aprendizado leva tempo. Conhecimento se constrói por meio da articulação de teorias e práticas e que é adquirido ao longo de um processo de construção. Por mais empenho que se dedique ao estudo, ao conhecimento de campo, demanda-se certo tempo para adquiri-lo. Consequentemente, devemos admitir que o tempo não espera, as emergências surgem e os obstáculos também. Nessa perspectiva, entendemos que há perdas significativas nos avanços do campo educacional. Barroso (2019) corrobora com nossa reflexão, destacando que:

a educação, no entanto, apesar do lema grandiloquente de “Pátria educadora”, não foi objeto de maior interesse ou de debate. [...] ao contrário do que aconteceu com a economia, que todos queriam blindar do varejo da política, a educação não foi objeto dos

⁶ De acordo com a publicação no site do MEC - história da criação do MEC - <https://bit.ly/457Jcwi>

mesmos debates: quais os melhores nomes e quais as experiências que deram certo mundo afora, e que poderiam ser transplantadas para o Brasil. (p. 118)

O autor segue sua reflexão apontando para o fato de que a “educação no Brasil não é tratada com a importância que merece e muito menos como prioridade” (Barroso, 2019, p. 119). Destaca ainda que o problema não se resume na aplicação dos recursos educacionais, mas sim na competência de delinear planos congruentes que sejam exequíveis e concretizados com competência.

Outro aspecto que vale a pena destacar é que parece contribuir com isso é a troca constante de Ministros da Educação. É recorrente a permanência por um período muito curto de ministros no cargo. Essa mudança afeta, em nosso entendimento, significativamente o desenvolvimento de ações e implementação de programas que possam atuar eficazmente nos resultados educacionais. Sem tocarmos no fato de que alguns projetos e programas não chegam a sair dos papéis, pois são interrompidos antes mesmo de serem implantados.

Essa circunstância gera não somente prejuízos consideráveis ao desenvolvimento do setor, que necessita de um olhar mais cauteloso e atento dado que, além de todas essas questões administrativas e financeiras, a esfera educacional é imbuída de grande complexidades e multiplicidades peculiares ao setor. Isso sem referências às influências sofridas intra e extramuros, que limitam muitas as ações das práticas educativas cotidianas.

Vale lembrar que nas últimas décadas, particularmente nos últimos dez anos, o país contou com a mudança recorrente de ministros na Educação. Em dez anos doze ministros passaram pela cadeira, o que equivale a menos de um ano de mandato no cargo. Barroso (2019) enfatiza que é inconcebível essa descontinuidade das ações e que é emergente que tratemos a educação de qualidade como premissa para o andamento e a evolução do sistema educacional e, conseqüentemente, de todo o país e em todas as esferas.

É de se referir que o Brasil necessita urgentemente “de um plano estratégico, suprapartidário, de curto, médio e longo prazo, implementado por quadros competentes e constantes, que não estejam à mercê dos prazos e das circunstâncias da política” (Barroso, 2019, p. 119). É de suma importância que os gestores das questões educacionais em nosso país deixem de sobrepor os interesses políticos aos interesses da educação. Não há avanços nem no setor nem nas demais instâncias do país se não houver um comprometimento sério e eficaz com as pautas da educação.

1.2.2. Importância do olhar para o contexto da escola

Para além das questões de ordem “administrativa” das políticas educativas no Brasil, Ball et

al. (2016) evidenciam que trabalhar com políticas educacionais demanda um olhar interpretativo para o campo econômico, social e cultural, para os sujeitos, as instituições e para as oportunidades, com o propósito de compreender o modo como essas áreas se interagem e quais são as relações de poder e interesse que as envolvem.

Além disso, Ball et al. (2016) afirma que:

a atuação com políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, ou seja, a tradução de textos em ação e abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas – e esse processo envolve “interpretação das interpretações”, embora o grau do jogo ou a liberdade de “interpretação” varia de política para política em relação aos aparatos de poder em que estão estabelecidos e dentro dos limites e das possibilidades de contexto. (p.14)

Posto isto, entendemos que as implementações de políticas educacionais requerem o atendimento às necessidades da escola a nível municipal, estadual e federal, interpretando os contextos e as relações de poder as quais estão vinculadas. Assim, em conformidade com Ball et al. (2016) concebemos que medidas de implementação das políticas para a educação devem atender não somente as necessidades da escola dentro de seu contexto cultural, econômico, político e social, como também deve contar com a participação e a contribuição daqueles que compõem o cenário educacional. A contribuição dos agentes educacionais que estão diretamente conectados com os acontecimentos da escola têm muito a favorecer no diagnóstico das necessidades da escola igualmente quanto ao reconhecimento de suas limitações e de seu potencial.

Em meio a tantos movimentos de “vai e vem” de gestores, entre tantos projetos e programas implementados e propostos para a educação básica com foco na melhoria da qualidade da educação, é preciso compreender que não se pode “fazer política pública” sem que haja um olhar direcionado para as necessidades locais e seus contextos. A ruptura e a descontinuidade de projetos e programas retardam os resultados esperados para a melhorada qualidade da educação.

Julgamos que a adoção de políticas educacionais requer a transformação dessas “necessidades” em medidas capazes de solucionar ou pelo menos amenizar os problemas vivenciados pelas escolas e pelo sistema de ensino.

O Brasil passou por mudanças expressivas nas últimas décadas, com especial incidência após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 (LDB). Surgiram novos sistemas de gestão e de organização dos processos de avaliação e de implementação curricular a níveis municipais, estaduais e federais. A definição da agenda educacional no Brasil passou a priorizar a equidade, a

eficiência, a qualidade e a oferta educativa tendo esses princípios como base para a definição de micro e macro política.

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação cujas metas estão direcionadas para o cumprimento das Leis que estabelecem as diretrizes nacionais da Educação, com o desafio de promover a implantação de medidas e políticas para a educação de qualidade.

Rodrigues (2010) citado por Ferreira e Nogueira (2015) afirma que a implementação de uma política pública perpassa por várias etapas – transformando-se em várias “políticas” com ações e etapas que se propõe a atender as necessidades e os pleitos da sociedade. A autora destaca ainda que a criação de uma política pública perpassa por um “um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos que buscam alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses envolvidos”.

1.2.3. Políticas educativas para a melhoria da qualidade

Várias políticas educacionais foram implementadas ao longo das últimas décadas, com a perspectiva de atender a Constituição Federal e as necessidades das escolas e seus sujeitos. Os projetos e programas apontavam para diversos objetivos que cobrem um amplo espectro de ações, nomeadamente, desde a valorização do magistério, à entrega de livros didáticos para os alunos, à oportunidade da continuidade dos estudos nas etapas após a educação básica, como também intenção de proporcionar ajuda financeira para as famílias em situação de vulnerabilidade social. Em termos gerais, podemos referir que o objetivo dessas políticas foi o de atender à melhoria da qualidade da educação:

numa análise preliminar, política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o *locus* onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente. (Ferreira & Nogueira, 2015, p.2)

Posto isto, compactuamos com Ferreira e Nogueira (2015), pois, uma vez que as políticas educacionais devem atender às necessidades locais e de contexto da escola, deve-se considerar a participação das escolas nas decisões e criação dessas políticas. A escola pode contribuir significativamente para o diagnóstico das necessidades que essas políticas devem abarcar de maneira que cumpram os objetivos a que se propõem.

Entendemos que pensar em uma política educativa que atenda às necessidades de um país

tão extenso como o Brasil, com uma população de mais de duzentos milhões de habitantes, inseridos num contexto de vasta diversidade cultural, social, econômica e geográfica, torna-se um desafio complexo em atender às exigências da escola no seu cotidiano do ensino-aprendizagem.

Ball (2006) destacam a importância de se inserir as pessoas na formulação e implementação das políticas educativas. Apontam ainda que é preciso refletir a respeito dos tipos de pessoas e “vozes”, bem como no envolvimento das identidades sociais e coletivas dos sujeitos envolvidos nas pesquisas em políticas educacionais – os pais, os professores, os idealizadores das políticas educativas, considerando o gênero, a raça, a classe social, as habilidades físicas e a sexualidade. “Uma coisa é considerar os «efeitos» das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas” (Ball, 2006,

p. 27). Além disso, destaca que as conjunturas sociais básicas, a opressão, a pobreza, a sujeição e a desigualdade são refletidas nas implicações das políticas educativas.

Os pioneiros da educação no Brasil, desde a década de 1930, já manifestavam o seu interesse e empenho na criação de políticas pautadas na educação de qualidade. Esse assunto foi foco de debate e interesse dos articuladores das políticas educacionais nesse período e perdura até os dias atuais. A luta pela garantia de acesso de “todos” os brasileiros à educação foi praticamente vencida. As metas educacionais pautadas em valores quantitativos passaram a dar lugar para as metas qualitativas. A escola, após ter todas as suas vagas disponíveis preenchidas, ou seja, “garantindo” a escola para todos, passou a ter outro foco de preocupação, que não se restringe somente à ocupação do espaço escolar, mas com a garantia de acesso a todos, porém com uma educação de qualidade, capaz de proporcionar a todos os seus estudantes mudança não somente nas condições de vida desses alunos, mas também no meio onde ele está inserido. A garantia do desenvolvimento social, político, econômico de um país está atrelado a uma educação de qualidade. A Administração por Objetivos (APO) no Brasil, criada na década de 70, tinha em seu escopo a proposta de descentralização e execução autônoma de projetos. Sendo assim, foi criado o I Plano Setorial de Educação (PSE) cuja pauta pretendia cumprir as metas, os propósitos e os objetivos, apresentando onde, como e o que se intencionava alcançar, incluindo quem deveria ser o responsável e quais os recursos necessários para o cumprimento das metas e propósitos estabelecidos. Os Planos Setoriais tinham um direcionamento mais focado em um segmento do país, de modo a traçar planos mais voltados para as especificidades do campo que se pretendia abranger podendo ter duração curta, média ou longa de acordo com a necessidade e direcionamento.

Entretanto, Ball et al. (2016, p. 14) nos advertem para o fato de que “as políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais” e além de raramente direcionar “o que e como” fazer. O autor segue o raciocínio afirmando que “as políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” (p.19), e que “colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo.” (p. 21)

Ball et al. (2016, p. 36) afirma ainda que as escolas são responsáveis por “dar sentido” à política. O autor evidencia que para uma escola em situação de “vulnerabilidade” social, cultural, econômica, é emergente que as políticas educativas contemplem a implementação de medidas contextualizadas e não genéricas, sendo capazes de identificar as diferenças que existem em cada área. É importante destacar que as ações políticas necessitam levar em conta o “contexto, o ambiente e as interações sociais” da escola, evitando-se, à vista disso, a implantação de parâmetros genéricos de adaptação. O autor refere ainda que “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’. As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes” (Ball et al., 2016, p. 37).

Sendo assim, podemos compreender melhor por que os esforços em torno da adoção de políticas educativas têm apresentado tantas propostas e implementações nos últimos anos, a fim de “solucionar” os desafios que cotidianamente as escolas e os profissionais da educação enfrentam.

Nos últimos vinte anos foram implementados diversos programas focados direta ou indiretamente na qualidade da educação e na formação dos profissionais da educação, em especial da educação básica. Podemos destacar entre eles: o “Programa Idiomas sem Fronteiras” (IsF), destinado a estudantes e professores de rede pública ou privada do ensino básico, do técnico e do ensino superior; a implementação da “Base Nacional Curricular Comum” (BNCC) com novas propostas metodológicas e curriculares para a Educação Básica; o “Plano Nacional de Educação” (PNE) com propostas e metas para dez anos; a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”; o “Programa Educação Conectada” para a universalização do acesso à internet, potencializando o uso pedagógico e tecnológico na Educação Básica; o “Programa Mais Alfabetização” (PMALFA) para apoiar as escolas no processo de alfabetização; o “Programa de Residência Pedagógica” para aprimorar a formação dos alunos de graduação dos cursos de licenciatura, por meio de estágios supervisionados em escolas públicas de Educação Básica; O “Compromisso Nacional pela Educação Básica”, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários

de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), visa impulsionar, desde a Educação Infantil até Ensino Médio e incluindo a Educação de Jovens e Adultos, o Brasil no sentido de se tornar numa referência na educação da América Latina até 2030; a “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), cujo objetivo é buscar, por meio de estudos científicos, avanços e melhorias no processo de alfabetização; o “Programa Conta Pra Mim” que integra a “Política Nacional de Alfabetização”; o “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares” cujo objetivo principal é a melhoria da qualidade da educação básica, com propostas de implementação de duzentos e dezesseis (216) escolas até ao ano de 2023.

Reconhecemos o compromisso e esforço dos gestores da Educação, bem como dos Governos Municipais, Estaduais e Federal, na busca pela melhoria da qualidade da Educação Básica, por meio da generalidade das políticas educativas implementadas no Brasil, nas últimas décadas. Muitas dessas ações trazem, como pano de fundo, a busca por solucionar as principais dificuldades e desafios que a Educação Básica enfrenta cotidianamente, bem como o desafio de atingir o sucesso na aprendizagem dos alunos.

1.3. Organização curricular da Educação Básica no Brasil

A LDB instrui a organização curricular da Educação Básica, com base na construção de competências e habilidades básicas, como finalidade do processo de ensino/aprendizagem. Da mesma forma, orienta para o planejamento e desenvolvimento do currículo em atendimento à articulação e integração de conhecimentos que constituam um “processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade”, para que possa superar a organização curricular por meio de disciplinas isoladas e estancadas.

Neste tópico, discutimos a organização curricular da Educação Básica no Brasil, apresentando em especial o Novo Ensino Médio, por meio da “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) e os “itinerários formativos”, que apresentam uma nova proposta dessa organização com o intuito de promover o equilíbrio emocional do aluno, por meio do protagonismo estudantil onde se desenvolva as competências e habilidades necessárias para a construção de conhecimentos, visando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

1.3.1. Organização curricular da escola pública e ECiM

A organização curricular da escola pública passou por várias estruturações, e ainda tem percorrido um caminho em busca da melhoria da qualidade da educação e de uma formação integral

do indivíduo, buscando também atender as demandas das práticas docentes. A partir da LDB foram criados os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) direcionado para o Ensino Fundamental, que tem por objetivo orientar e promover uma coerência tanto nos investimentos na educação, como nortear o trabalho docente nas práticas pedagógicas, especialmente para aqueles que atuam em unidades mais afastadas ou até mesmo isoladas dos grandes centros e/ou capitais do país.

A proposta dos PCN, configura uma flexibilidade nas decisões e implementações curriculares, bem como em programas de “transformação da realidade educacional” realizados pelas instituições escolares, pelos professores e pelos órgãos governamentais. Os PCN “não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.13)

Inicialmente os PCN atendiam exclusivamente o Ensino Fundamental e somente no ano de 2000 é que foram criados os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (PCNEM) e em 2007 foi publicado o “Parâmetros Curriculares Nacionais Mais” (PCN+) com orientações educacionais complementares para o Ensino Médio (Figura 01). Os PCN têm como pano de fundo auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas direcionando-os para refletirem sobre as mesmas, propondo:

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.7)

Figura 1 – Parâmetros Curriculares Nacionais⁷.



Desde a LDB a educação brasileira, como já mencionamos anteriormente, passa por transformações e mudanças, na busca de melhores condições de trabalho e melhoria da qualidade da educação. Em 2014, particularmente, surgiu a proposta de construção de uma base nacional curricular para a educação básica. O debate sobre a necessidade de uma base curricular nacional surgiu na 2ª “Conferência Nacional pela Educação” (CONAE), cuja organização foi realizada pelo “Fórum Nacional de Educação” (FNE), em 2014. A partir dessa conferência, foi dado início ao processo de construção da Base que se iniciou em 2015 com a nomeação de vários especialistas indicados pelos órgãos municipais estaduais e por universidades (Ministério da Educação, 2015).

A elaboração da “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) partiu de um estudo aprofundado do currículo já existente pela rede de ensino básico. Entretanto, a BNCC trouxe em seu escopo a proposta de revolucionar o sistema da Educação Básica no Brasil, e de “trabalhar o equilíbrio emocional do aluno e oferecer ensino em tempo integral”, por meio da construção de conhecimentos, de competências e habilidades desenvolvidas, visando a formação integral dos estudantes sob a perspectiva da “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 9). As imagens do Anexo 01 clarificam essa organização da BNCC nos respectivos níveis de ensino, Fundamental e Médio, baseada em competências e habilidades, assim como as competências gerais que se espera alcançar.

A BNCC foi elaborada à luz das “Diretrizes Curriculares Nacionais” (DCN) e traz para a Educação Básica a normatização de um conjunto de aprendizagens necessárias e indispensáveis para o desenvolvimento de todos os alunos em todas as etapas da Educação Básica, já propostos

⁷ Fonte: <https://www.espacoeducar.net/2011/08/o-que-sao-pcns-parametros-curriculares.html> (consultado em abril de 2022).

anteriormente pela LDB (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Enquanto as DCN delineiam os princípios, os procedimentos e os fundamentos da Educação Básica para o desenvolvimento das ações pedagógicas das escolas, norteando o planejamento curricular e as avaliações das escolas, a BNCC avança no sentido de enriquecer, detalhar e aprofundar as ações propostas pelas DCN. Dessa forma, podemos dizer que elas não são excludentes, mas sim complementares entre si.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 10)

A BNCC contempla ainda o direcionamento das políticas e ações públicas educacionais nas esferas federais, estaduais e municipais, alinhando as propostas de formação de professor, dos conteúdos educacionais e da infraestrutura adequada para uma oferta educativa direcionada ao pleno desenvolvimento educacional do indivíduo.

1.3.2. Implementação curricular na escola pública (novo EM)

Com a escolarização em massa, o conhecimento necessitou passar por uma certa sistematização e uniformização para que os conteúdos fossem unificados a todos os alunos. Dessa forma, o currículo passou a ser organizado e implementado no sentido de regulamentar os conteúdos que as escolas deveriam trabalhar no processo de ensino-aprendizagem.

As políticas de implementação curriculares no Brasil passam por mudanças contínuas, haja vista a constante mudanças na gestão dos órgãos responsáveis por gerenciar, tanto a sua construção, como a implementação. Moreira (2007, p. 3) corrobora com essa afirmação reiterando que “políticas, representações e intérpretes autorizados (ministros, secretários, assessores, etc.) mudam com frequência, o que faz com que os propósitos sejam constantemente revistos. Lacunas e espaços para determinadas ações e respostas, então, criam-se e recriam-se permanentemente”.

É importante destacar que a organização do currículo deve ser pensada de forma que os conteúdos e disciplinas não sejam ensinados de maneira fragmentada, obedecendo uma “hierarquia”

de importância e valores, com carga horária muito maiores do que outras. Essa fragmentação, leva ao ensino isolado das disciplinas que perdem seu sentido no momento em que se afastam da realidade multifacetada do mundo em que vivemos. Por isso, a importância de se organizar os conteúdos de modo interdisciplinar onde eles possam dialogar entre si e assim facilitar para os alunos a construção dos conceitos e das concepções que cada um traz.

No Brasil, desde a LDB muitas têm sido as mudanças curriculares e a adoção de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, em especial as com foco no Ensino Médio, pois entendem que os alunos necessitam de estar melhor preparados para o enfrentamento de uma formação profissional de qualidade no Ensino Superior.

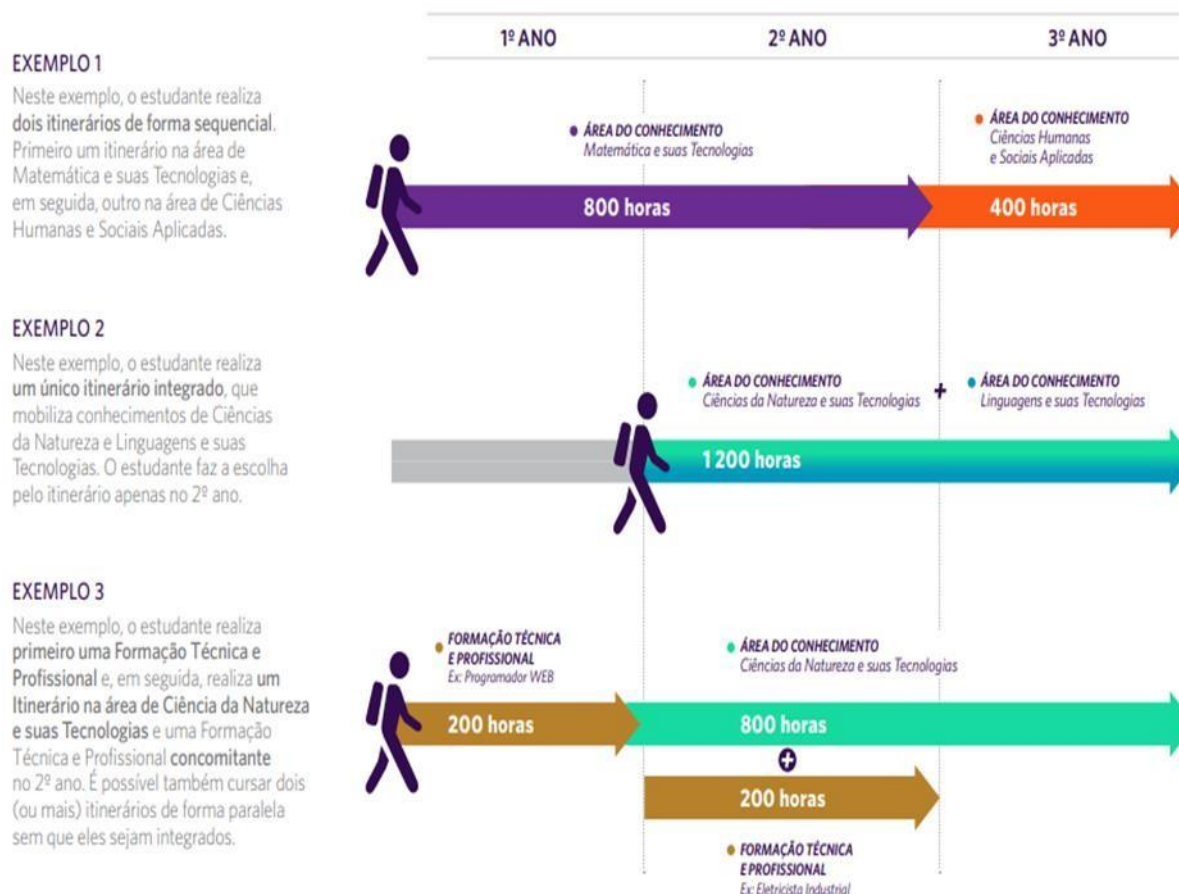
Nessa perspectiva, o Ensino Médio ganhou uma nova orientação e organização curricular, nomeadamente, o “Novo Ensino Médio” (NEM), que tem sido assunto de destaque nos debates educacionais dos últimos anos, pois traz uma proposta de mudança para essa etapa de ensino. Por meio dos componentes curriculares, o NEM, propõe uma alteração na carga horária vigente de 800 horas para 1000 horas. Essa carga horária além de contemplar as aprendizagens tidas como “essenciais”, inclui por meio de “itinerários formativos” a possibilidade de escolha por parte dos alunos, de como aprofundar os conhecimentos que visam a formação técnica e profissional, na intenção de inserir os jovens no mercado de trabalho com um conhecimento mais aprofundado na área de sua escolha.

Em todas as séries do Ensino Médio devem ser contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e durante essa etapa de ensino deve-se incluir (em qualquer série) o ensino da Língua Inglesa. Embora já tenha sido aprovada a nova proposta, a sua implementação estava prevista para iniciar no ano seguinte ao de sua aprovação, em 2018, por todas as escolas públicas e privadas, mas, entretanto, isso não ocorreu. O NEM deve ser adotado por todas as escolas públicas e privadas. Para cada área de conhecimento proposta pela BNCC, há um itinerário formativo, que explicitamos no próximo ponto, contemplando as especificidades de cada área do conhecimento, distribuídos ao longo dos anos dessa etapa de ensino.

O NEM sugere diferentes possibilidades de formação, proporcionando ao aluno a oportunidade de optar pela área do conhecimento que mais se identifica, atendendo às suas expectativas e promovendo o protagonismo juvenil. Além disso, com essa nova configuração, espera-se que os estudantes possam aprofundar os seus conhecimentos e assim despertar maior interesse pelo aprendizado, melhorando os resultados de seu desempenho e fortalecendo sua permanência na escola (Resolução nº3, 2018).

No quadro abaixo podemos visualizar a distribuição da carga horária e da proposta apresentada pelo NEM para sua implementação. Importante ressaltar que sua implementação é flexível desde que sejam cumpridas a carga horária exigida para cada seguimento de ensino e área de conhecimento.

Figura 2 – Distribuição da Carga Horária do Ensino Médio⁸



1.3.3. Flexibilização e adaptação curricular

A diversidade dos sujeitos que participam no universo da escola, compondo uma multiplicidade de necessidades específicas de cada um, faz entender que o currículo não deve ser compreendido como um conjunto de conteúdos fragmentados, e desligados dessa realidade. Assim também acontece com as práticas pedagógicas, que necessitam se adequar às novas formas de ensinar, deixando para trás as meras práticas de transmissão de conteúdos a todos os alunos, como se todos eles fossem iguais (Ferreira, 2020).

De acordo com Ferreira (2020) a escola deve disponibilizar por meio do currículo, uma

⁸ Fonte: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/> (consultado em maio de 2022).

aprendizagem que considere a diversidade cultural, os interesses dos educandos, proporcionando a aquisição de saberes diversos que compõem o universo cultural do aluno, formando-o para responderem ao enfrentamento dos desafios da sociedade. Assim, é nessa vertente que se fortalece a flexibilidade curricular como um processo autônomo de construção e gestão com o objetivo de atender à diversidade de contextos da escola e dos alunos. Por isso, a relevância de se centrar o currículo nas aprendizagens dos alunos “para a vida em sociedade e de as práticas de ensino se estruturarem por situações problemáticas, nas quais os alunos são envolvidos na busca de respostas aprofundadas” (p. 2).

Apreendemos, portanto, a importância da flexibilização curricular e da autonomia na gestão dos conteúdos para melhor atender às peculiaridades de cada escola e do seu contexto. Assim, Pacheco (2000a), afirma que:

a construção do currículo real pelos professores e alunos na escola depende, em grande parte, dos limites impostos pelo currículo nacional que, na lógica da flexibilização, representaria "uma estrutura simplificada de objetivos, competências e aquisições essenciais pretendidas". Colocar os professores a elaborar projectos em função das disciplinas e programas existentes, com a subsequente disciplinarização e desarticulação do conhecimento escolar, não é uma tarefa que conduza à identificação de um conjunto nuclear de aprendizagens básicas. (p. 3)

Nesse sentido, consideramos o esforço das políticas educacionais na tentativa de atender à necessidade da flexibilização curricular, da autonomia e participação dos professores na construção do currículo e do atendimento as peculiaridades de cada aluno, e às especificidades de cada unidade escolar, propondo uma mudança, não só nos conteúdos a serem ensinados, como na gestão desses conteúdos por meio da criação e implementação dos itinerários formativos propostos pelo NEM. (Anexo 02)

Os itinerários compreendem um “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho”, que oportunizam a escolha dos alunos. Esses itinerários visam o aprofundamento do conhecimento nas diversas áreas do conhecimento: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como ofertam também a possibilidade de uma formação técnica e profissional. (Brasil, 2018)

De acordo com o documento do NEM, toda a rede de ensino tem autonomia para a construção de seus itinerários formativos, atendendo a necessidades de seu contexto escolar e social, e prevê a

participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção desses itinerários. Além disso, fica a escola responsável por criar momentos e espaços de diálogo com os alunos, orientando-os para a escolha do itinerário que melhor atenda às suas necessidades e expectativas. Os itinerários formativos estão estruturados em quatro eixos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção cultural e empreendedorismo (Anexo 02).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3,(2018), publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 22/11/2018, atualiza as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (DCNEM), e orienta em seu Capítulo II, Referencial Legal e Conceitual, art. 5º, com base na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), que devem ser norteados pelos seguintes princípios:

I - Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; III - Pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; IV - Respeito aos direitos humanos como direito universal; V - Compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas; VI - Sustentabilidade ambiental;

VII - Diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; VIII - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; IX - Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.(Resolução nº 3, 2018, p.2) Na intenção de clarificar as orientações e diretrizes para o EM, a referida Resolução, reitera que:

I - Formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida; II - Formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles;III - Itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (Resolução nº 3, 2018, p.2)

O Novo Ensino Médio (NEM), propõe ainda, e destaca sua importância, trabalhar o projeto de vida na escola, de modo a nortear os estudantes, na sua fase juvenil, a realizar escolhas responsáveis

e conscientes e que atendam suas expectativas, seus anseios e aptidões, bem como sua integração na sociedade. O projeto de vida alicerça-se em três pilares:

- ✓ o **desenvolvimento socioemocional**: que visa um conjunto de aspectos intelectuais, sociais e emocionais, interligados na perspectiva da formação integral do educando;
- ✓ a **pedagogia da presença**: tem o objetivo de conduzir o aluno de perceber o sentido de sua vida, e como parte integrante e constitutiva da escola, de modo a desenvolver o bom desempenho nos estudos, o convívio social, a solidariedade, a percepção da existência “do outro”, aos valores éticos e morais;
- ✓ e o **protagonismo do estudante** que tem por objetivo o desenvolvimento da autonomia, da “autoconfiança” e da “autodeterminação”, de modo que seja capaz de tomar decisões responsáveis e participando efetivamente e autonomamente de seu aprendizado.

Nesse sentido, a flexibilização curricular, proposta pelo NEM, traz a intenção de garantir a todos uma aprendizagem significativa, que atenda as especificidades e expectativas dos alunos e também da escola na perspectiva de se alcançar o tão almejado sucesso escolar.

CAPÍTULO II –

Escolas Cívico-Militares: Enquadramento Histórico, Criação e Estrutura



2. APRESENTAÇÃO

Haja vista tratar, neste estudo, dos contributos da parceria da Educação com a Segurança Pública e tendo como objetivo a melhoria da qualidade da Educação Básica, torna-se importante abordar *a priori* a gênese, as circunstâncias em que ocorreram, assim como outros elementos e pressupostos que motivaram e possibilitaram a criação ou transformação das Escolas Públicas em Cívico-Militares. É disso que tratamos nos pontos a seguir desta Capítulo II.

2.1. Surgimento das escolas públicas militares

O primeiro Colégio Militar no Brasil foi criado no final do século XIX, por meio do Decreto Imperial 10.202, de 09 de março de 1889. A criação do colégio tinha o intuito de atender os filhos órfãos dos militares que morriam na guerra. A mesma terminologia é utilizada para se referir aos Colégios Militares de formação daqueles que exercem as funções militares, como, por exemplo: Colégio da Polícia Militar, Colégio do Corpo de Bombeiros, Colégio das Forças Armadas, entre outros, que têm um escopo completamente diferente das escolas públicas de ensino básico e uma finalidade específica – a formação de oficiais para o desempenho de atividades a serviço da nação. Esses colégios sempre se destacaram pelo alto nível de ensino e pelo cultivo da disciplina, da hierarquia e do respeito aos pares e aos símbolos nacionais (Silva & Araújo, 2018).

O tema militarização da escola pública vem nos últimos anos sendo foco de interesse da mídia e da população, tendo sido abordado como elemento de campanha política, no ano de 2018, pelo atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro⁹. A temática dessa campanha de 2018 passou a ganhar forte repercussão, uma vez que trazia em seu bojo o empenho na melhoria da qualidade de ensino das Escolas Públicas de Educação Básica, em nível do Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como uma resposta para combater a violência e o tráfico de substâncias ilícitas, aspetos recorrentes e fortemente presentes no entorno e interior das escolas. A maioria dessas escolas, com esse perfil de enfrentamentos, encontram-se localizadas em periferias das cidades e em locais de vulnerabilidade social, tornando-se, à vista disso, alvo de interesses e debates políticos.

O discurso disseminado pelos meios de difusão massiva, apresentando propostas de solução para tais problemas no campo da educação, transformou-se rapidamente em temática de interesse de

⁹ Entretanto, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), voltou a ser eleito como presidente da República Federativa Brasileira (depois dos mandatos entre 2003 e 2010), vencendo o ex presidente, Jair Messias Bolsonaro (PL), que pleiteava a reeleição no segundo turno das Eleições Gerais de 2022, realizadas a 30 de outubro de 2022.

Governadores, Prefeitos, autoridades e especialistas da educação, e até mesmo da população civil que tem por meio da escola a esperança de garantir sua emancipação e autonomia social e financeira. Ressalte-se que a temática de “militarização” da escola pública provocou grande debate por especialistas da educação, interessados em compreender os objetivos e intencionalidades que essas transformações trouxeram tanto positiva como negativamente ao campo educacional (Guimarães & Lamos, 2018).

O tema tornou-se também nosso alvo de interesse e investigação na intenção de compreender o universo desse modelo educacional no tocante à dialogia entre “disciplina” e “pedagogia”, delineada pela escola pública militarizada. Assim, faz-se necessário realizarmos um percurso pelos conceitos que permeiam a militarização da escola pública, bem como seu contexto histórico, seu início e seus desdobramentos, até os dias de hoje, uma vez que a tônica passou a ocupar espaço de diligência nas Políticas Públicas Educacionais do Brasil nas últimas décadas.

Saviani (2008), renomado teórico brasileiro e estudioso da Educação, aborda com propriedade a História Pedagógica do Brasil, traçando um panorama do percurso educacional e político do período do poder militar no Brasil até ao momento. Julgamos importante retomar aqui alguns aspectos desse percurso para perceber as influências e legados deixados pela Ditadura Militar na educação brasileira atual, assim como as intencionalidades das políticas públicas educacionais sobre o modelo de escola “militarizada”.

Chama bastante a atenção dos analistas e estudiosos da área Educacional no Brasil a crescente onda de implantação do ensino público no modelo de escola cívico-militar, no Brasil, tendo o Estado de Goiás, especificamente nas modalidades do Ensino Fundamental e Médio, iniciado em fins do séc. XX, os chamados “Colégios Militares”. Houve um crescimento ainda mais acentuado na implantação desse modelo de escola a partir de 2017, com interesse de vários outros Estados da Federação. O “novo modelo” chamado também, nesta ocasião, de “Escola de Gestão Compartilhada” ou “Escola Cívico-Militar” tem a motivação e o propósito de introduzir mecanismos de enfrentamento dos problemas iminentes, como a indisciplina, a violência e a insegurança presentes no contexto da escola pública, baseados no princípio da hierarquia, da disciplina e da ordem, pilares de identidade da gestão militar.

Importante ressaltar que, embora a primeira escola desta modalidade de ensino somente tenha sido efetivada em 1999, é relevante retomarmos a herança deixada pela Ditadura Militar, na elaboração das leis e regulamentos, que antecederam mudanças na organização da Polícia Militar (PM) e do Corpo de Bombeiros Militar (CBM), nos estados brasileiros.

No ano de 1970, época da ditadura militar, foi implantado na PM de Goiás o Regulamento Disciplinar do Exército, trazendo as normas de ensino do Exército para o “Centro de Formação e Aperfeiçoamento da Polícia Militar” (CFA PM), por meio da “Inspetoria Geral das Polícias Militares” (IGPM) (Souza, 1999, p. 133).

Em 1976, por meio da Lei nº 8125, foi criada a Diretoria de Ensino da PM, como sendo um “órgão de direção setorial do Sistema de Ensino da Polícia Militar”, no intuito de formar oficiais e praças. A Diretoria era responsável pelo “planejamento, coordenação, fiscalização e controle das atividades de formação, aperfeiçoamento e especialização do Polícia Militar de Goiás” (Souza, 1999, p. 133). Nesse período iniciavam-se as atividades de ensino do Primeiro Colégio da Polícia Militar de Goiás.

O referido Colégio não contemplava matrícula de civis, pois era destinado única e exclusivamente na formação dos oficiais da Polícia Militar. Posteriormente, em 1998, o Colégio passou a aceitar matrículas da população em geral. Em janeiro de 1999 nasce, em Goiás, a primeira Escola Pública Militar de gestão compartilhada. Com base na lei de criação da Diretoria, foi instituída a Portaria nº 604/98/PM-GAB, para ativação do “Colégio da Polícia Militar de Goiás” (CPMG),

que se torna realidade a partir do dia 27 de julho de 1998, quando é designado o Tenente Coronel da Polícia Militar Carlos Félix do Nascimento para acumular as funções de Comandante da APM e Diretor do CPM, e o Capitão PM Geraldo de Castro para Secretário Geral (Souza, 1999, p. 215).

O Colégio fora ativado por meio da portaria, mas o seu funcionamento teve que ser efetivado nas instalações da Academia da Polícia Militar, espaço utilizado para o treinamento, aperfeiçoamento e formação dos profissionais da Segurança Pública. A referida portaria cita o público-alvo e dá outras providências, conforme a seguir podemos verificar:

Art. 3º - Para o ano letivo de 1999, será aberto inscrições para matrícula da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, no período vespertino e da 1ª à 3ª série do ensino médio, no período matutino.

§ 1º - visando a complementação do ensino fundamental ou médio, funcionará esta no período noturno.

§ 2º - Para composição das turmas do CPMG, terão prioridade na matrícula: I - dependentes legais de Policiais Militares, II - servidores e dependentes legais de funcionários públicos.

[...] Art. 5º - O Comandante e Diretor do CPMG, deverá viabilizar os contatos legais com a Secretaria de Educação e Conselho de Educação de Goiás, com vistas à efetiva implantação do colégio ora ativado.

Art. 6º - O corpo docente do CPMG será composto de Oficiais da ativa e da reserva da PMGO, desde que habilitados para tal mister, e professores da rede pública estadual, colocados à disposição da Corporação. Parágrafo Único - Caso não se complete o quadro docente do CPMG, seu Comandante e Diretor fica autorizado a contratar, mediante "pro-labore", professores da rede privada de educação. (Souza, 1999, p. 216)

O Colégio mantinha caráter seletivo, pois a educação era destinada somente aos militares e seus dependentes. Somente professores eram cedidos da Rede Pública Estadual para atenderem as demandas do Colégio, no entanto, na falta de professores da Rede Estadual, poderiam ser contratados professores da Rede Privada de Ensino, por meio de contrato.

Em 1998, constatou-se uma divergência entre o que era previsto pela Portaria de ativação do Colégio e o que era praticado. Verificou-se então que o Colégio se destinava também à comunidade civil. No ano seguinte foram abertas as matrículas para atender os dois públicos: civil e militar (Alves & Toschi, 2019).

É importante notar o caráter da seletividade do público-alvo, uma vez que a proposta das autoridades militares visava a atender, prioritariamente, os dependentes da PM. No entanto, os documentos e a legislação que introduz o modelo de escola, demonstram o interesse da Segurança Pública do Estado, em criar um colégio militar, por meio de parceria com a Secretaria de Educação do Estado, embora, aparentemente, o órgão da PM tenha profissionais com formação pedagógica com capacidade para atuarem também na área educacional.

Segundo Belle (2011, p. 84), “o CPMG apresenta-se com uma identidade ambígua, ele é parte do Sistema Estadual de Educação de Goiás, mas administrado com base em princípios e procedimentos inerentes ao sistema educacional da estrutura militar”. A autora assevera que embora “pesem as mudanças nos discursos sobre a administração com base nos princípios democráticos, manteve-se a estrutura gerencial e operacional militar originada nos moldes da década de 1970” (p. 84).

Santos (2016) argumenta que as escolas sob a administração da Secretaria Estadual de Educação (SEE) tinham anteriormente o processo de escolha de sua gestão por meio de eleição democrática, uma vez que a comunidade atuava de forma participativa, neste momento. Após o acordo com a Secretaria de Segurança Pública (SSP), a gestão da escola pública “passa às mãos” da PM, ficando a cargo da Secretaria de Educação a responsabilidade da gestão dos recursos humanos, como professores, coordenadores, orientadores pedagógicos e demais servidores. Santos (2016, p. 22) assevera que “apesar de tais trabalhadores estarem subordinados à Secretaria de Educação, devem seguir o comando e a orientação da direção da polícia”.

2.2. Legado da Ditadura Militar na educação brasileira

Na década de 60, a sociedade brasileira iniciava suas primeiras experiências com o militarismo que se instalou no país por meio da Revolução de 1964, quando as Forças Armadas exigiram a renúncia do Presidente João Goulart, que havia assumido o Governo após renúncia do Presidente Jânio Quadros. Goulart foi destituído do cargo por um Golpe de Estado. As ruas foram ocupadas pelos militares a partir do dia 31 de março de 1964 e desde então instituiu-se o regime militar em todo o país. Goulart resolveu então refugiar-se no Uruguai após a tomada do poder pelos militares.

Esse período também foi conhecido como “Quinta República Brasileira”. O país passou a experimentar a ausência dos princípios básicos da democracia, a experimentar a presença da censura e da perseguição política. Nesse período também se presenciou a violação de princípios constitucionais, que oprimiram, deportaram do país e até torturaram pessoas que se manifestavam contra o regime militar.

Além disso, o Congresso Nacional e todos os partidos políticos foram dissolutos, permanecendo somente dois movimentos no período militar – “Movimento Democrático Brasileiro” (MDB), constituído por sujeitos que lutavam pelos princípios democráticos, e “Aliança Renovadora Nacional” (ARENA), formado majoritariamente por militares e sujeitos de princípios conservadores.

O Golpe de Estado, também comumente conhecido por Golpe Militar de 64, realizado pelas Forças Armadas do Brasil, foi motivado, sobretudo, pela instabilidade política que se estabeleceu, não somente no Brasil, como também em todo o mundo, como é de conhecimento geral, com a influência da disputa ideológica, que se convencionou ser chamada de “Guerra Fria”, envolvendo, por um lado, os Estados Unidos, que liderava o bloco de países Capitalistas, e, por outro, a União Soviética, pelo bloco Comunista. Ambas as superpotências tinham como objetivo anexar ou buscar, sobre esses países, o alinhamento político e militar, cada uma para seu lado e seus interesses.

O presidente do Brasil então eleito democraticamente, João Goulart, fora afastado do cargo e concretizou-se a tomada de poder do Governo pelas Forças Armadas. A intenção apresentada era de combater a subversão e a corrupção. A princípio pensava-se que as Forças Armadas deixariam o comando do país com brevidade, contudo, não foi o que ocorreu. A gestão dos militares durou por um longo período, de 1964 a 1985, deixando marcas e heranças pesadas que perduram até os dias atuais.

Foi um período marcado pelo autoritarismo. Vinte e um anos marcados por duras e implacáveis perseguições a todos os que se manifestavam contrariamente aos interesses do governo militar. Renomados educadores, como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, que muito

contribuíram não só para a educação brasileira, mas também para a de todo o mundo, foram vítimas dessa perseguição. A Ditadura Militar marcou drasticamente a história do povo brasileiro cujos efeitos podemos perceber nos campos social, cultural, político, econômico e educacional (Saviani, 2008).

A sociedade brasileira vivia no fim dos anos 50 e início dos anos 60 um período de confronto ideológico. O governo do presidente eleito democraticamente, Juscelino Kubitschek, também reconhecido como “JK”, era caracterizado pela euforia do desenvolvimento acelerado embasado pelo “Plano de Metas”. Seu *slogan* de campanha presidencial, em 1956, também fomentava a desejada aceleração do desenvolvimento – “50 anos em 5”. Nesse período foi criado o “Instituto Superior de Estudos Brasileiros” (ISEB), designado pelo JK como “a inteligência ao serviço do desenvolvimento”.

Ligado à propagação da ideologia nacionalista desenvolvimentista, surge a “Escola Superior de Guerra” (ESG) cujos alicerces se sustentavam na “ideologia da interdependência” e na “doutrina da segurança nacional”. Com os avanços significativos no desenvolvimento industrial, muito embora houvesse divergência nos interesses, as forças da classe média, de trabalhadores operários, de empresários nacionais e estrangeiros dos opositores do governo se uniram em torno das metas da industrialização no país.

O modelo econômico divergia da ideologia política. Surgem nesse período os sindicatos dos operários, a mobilização das massas populares, a organização de estudantes do 2º grau e universitários, e da classe empresarial que também passa a se unir em busca de seus objetivos. O “Instituto Brasileiro de Ação Democrática” (IBAD), de organização empresarial, foi criado nessa época com o intuito de combater o comunismo. Assim, por meio da articulação de empresários com a “Escola Superior de Guerra” foi executado o chamado “Golpe de 64”. Uma política de imposição radical e rígida era implementada no país e a nação brasileira passa a viver as pressões do comando e do poder denominado “mão de ferro”. Diversas mudanças ocorreram no país em múltiplas áreas, como a social, cultural, laboral e política, sendo o campo educacional aquele que ocupou especial destaque, pelas implicações ao nível geracional e pela mensagem que se traduzia com impacto no âmbito social e cultural. Posteriormente, após o longo período de vinte e um anos de governo militar, em 1985 com a redemocratização do país, colocou-se um ponto final ao comando da ditadura militar.

2.3. Mudanças na organização da Educação Básica no período da ditadura

No período em que antecedeu a entrada do governo militar, entre 1950 e início dos anos

1960, fora bastante debatida a educação brasileira. Muitas propostas eram formuladas por autoridades, intelectuais e a sociedade brasileira, no que diz respeito a melhorias e à organização de um sistema educacional que combatesse as desigualdades e diferenças culturais e socioeconômicas, formando e preparando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. A “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB), tendo o seu projeto datado de 1946, ficou engavetado por longos anos, tendo sido aprovada pelo legislativo somente em 1961.

Nessa época se dizia que o Brasil era uma “Pátria mal educada”, com índices de analfabetismo alarmante. A polarização política se estendia à questão da educação e muitos projetos educacionais e humanistas que eram propostos sofreram bastante com os impactos da repressão militar. Como já mencionado no tópico anterior, muitos líderes e especialistas da área da educação sofreram com a repressão, com a perseguição política, com as prisões e tendo alguns até mesmo que se exilar do país.

Fora aprovado, em Janeiro de 1964, portanto ainda no governo deposto, a criação do “Programa Nacional de Alfabetização” (PNA), baseado no método Paulo Freire, com o objetivo de promover uma alfabetização em massa. Houve uma mobilização sem precedentes, que contou com desde autoridades, docentes, agremiações estudantis e comunidades educacionais em geral, até entidades religiosas, agremiações profissionais, empresas privadas, entre outros órgãos, para promover uma alfabetização que atingisse um maior número possível de cidadãos, na sociedade. Em abril daquele mesmo ano o governo militar assumiu o poder executivo do país e apesar das manifestações e os protestos estudantis o programa foi seguido.

Foi instituída a contribuição chamada de salário-educação por meio da Lei nº 4.440, de outubro de 1964, vinculada ao recolhimento das empresas à Previdência Social, que correspondia ao custo do Ensino Primário (atual Ensino Fundamental I) dos filhos dos empregados da empresa em idade escolar obrigatória, que era destinada a suplementar as despesas públicas da educação.

No ano de 1967 criou-se o “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (MOBRAL) que destinava recursos e suporte técnico ao movimento. Era uma assistência educativa imediata aos analfabetos acima de 15 anos de idade, por meio de cursos especiais, básicos, com programa de educação continuada para os analfabetos de dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, por meio da TV Educativa (criada para esse propósito) com duração de nove meses, de modo a assegurar a aferição dos resultados e alfabetização funcional. O MOBRAL tinha o objetivo de erradicar o analfabetismo no país nas décadas de 70 e 80, desenvolvendo as habilidades de leitura, escrita, e contas básicas da matemática, no sentido de promover maiores oportunidades de inserção na

sociedade e no mundo do trabalho.

Por meio do Decreto nº 869,(1969), em nome da ordem social e do combate ao comunismo, foi instituída, como sendo obrigatória do currículo escolar, a disciplina de “Educação Moral e Cívica”, conforme Art. 1.º, que refere o seguinte: “É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País” (Decreto-Lei nº 869,1969).

A disciplina, incorporada no currículo do segundo ciclo da Educação Básica (na época denominado Ginásial), reunia os seguintes princípios, conforme Art. 2.º do Decreto supracitado:

- ✓ A defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- ✓ A preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- ✓ O fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- ✓ Culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- ✓ O aprimoramento do caráter, com apoio na moral na dedicação à família e à comunidade;
- ✓ A compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- ✓ O preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- ✓ O culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.(Decreto-Lei nº869, 1969)

Essa obrigatoriedade de uma disciplina ligada à educação moral e cívica, aos bons costumes e à exaltação da pátria, à obediência configurada na lei e ao regozijo patriótico, perpassa por todos os níveis de ensino com diferentes nomenclaturas. No Ensino Primário (atual Fundamental I) e Ginásial (atual Fundamental II) foi inserida, como dissemos, a disciplina “Educação Moral e Cívica” (EMC). Já no Colegial (atual Ensino Médio), embora os princípios fossem basicamente os mesmos, fora instituída sob a nomenclatura de “Organização Social e Política Brasileira” (OSPB) e no Ensino Superior com a designação de “Estudos dos Problemas Brasileiros” (EPB) (.(Decreto-Lei nº869,1969).

O Decreto dispunha dos mesmos objetivos para todos os níveis de ensino. Nos chama a atenção que o Art. 1º dispunha a ideia da “defesa aos princípios democráticos”. Falar de democracia no período de Ditadura Militar, onde o “toque de recolher” era presente diariamente e toda a sociedade vivia o assombro e o medo da repressão, parece-nos um tanto quanto antagônico e, por isso mesmo, assaz irônico.

A inserção obrigatória das referidas disciplinas no currículo da Educação Básica e Superior fora tardiamente revogada por meio do Decreto nº 8.663, (1993). Os Artigos. 1º e 2º dispunham a inserção das mesmas no currículo a critério e escolha das instituições a título de composição de carga horária, não havendo, entretanto, mais a obrigatoriedade de serem incluídas no currículo, tal como se pode verificar pelo texto seguinte:

Art. 1º. É revogado o Decreto-Lei nº 869(1969), que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País e dá outras providências.

Art. 2º. A carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos do ensino fundamental, médio e superior, bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais. (Decreto nº 8.663 , 1993)

Algumas escolas adotaram por alguns anos essas disciplinas em seus currículos, mas, com o passar do tempo, por não serem mais obrigatórias no currículo, ou seja, por se tratar de disciplinas optativas na composição do currículo, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, elas foram desaparecendo das grades curriculares.

A organização do Sistema de Ensino no período de governo militar pode ser verificada no Quadro 05. Tendo como referência as divisões que estão estabelecidas atualmente, é considerado como Educação Básica todo o período que se estende desde o Ensino Fundamental, anos iniciais, o do Ensino Fundamental, anos finais, até o Ensino Médio, inclusive. Na época do militarismo era considerado como Educação Básica os dois primeiros blocos de divisão de ensino, que se chamavam de “ensino primário de 1º grau” (corresponde hoje as séries iniciais do Ensino Fundamental) e o “ensino ginasial de 1º grau” (corresponde hoje as séries finais do Ensino Fundamental), e o último bloco da divisão, chamado de “Colegial”, que era o ensino de 2º grau (atual Ensino Médio).

Quadro 5 – Divisão do Sistema Educacional no Militarismo e nos dias atuais (MEC, 2021).

No Governo Militar		Nos dias atuais	
Nomenclatura	Duração	Nomenclatura	Duração
• Ensino Primário Educação Básica (1º grau)	4 anos, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série	• Ensino Fundamental, anos iniciais (Educação Básica)	5 anos, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª série
• Ensino Ginásial Educação Básica (1º grau)	4 anos, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série	• Ensino Fundamental, anos finais (Educação Básica)	4 anos, 6ª, 7ª, 8ª e 9ª série
• Ensino Colegial (Educação de 2º grau)	3 anos, 1ª, 2ª e 3ª série do EM	• Ensino Médio (Educação Básica)	3 anos, 1ª, 2ª e 3ª série do EM

Várias outras medidas foram implementadas pelo governo militar para mudanças e organização da educação. Entre elas, a criação de normas ou medidas para a organização do ensino superior, visando uma melhor articulação com o ensino médio. Importante ressaltar que muitas foram as propostas aprovadas e implementadas na área educacional, voltadas para proporcionar aos estudantes a formação necessária ao seu desenvolvimento e à sua qualificação para o trabalho.

2.4. Educação para o trabalho

O Ensino Básico da época, nomeadamente o Ensino Primário e o Ensino Ginásial do primeiro grau, como já apresentamos anteriormente, tinha como foco o sistema de produção para o mercado de trabalho. O chamado “Colegial”, equivalente ao atual Ensino Médio, por sua vez, objetivava também a formação de profissionais necessários para o desenvolvimento econômico e social do país. O Ensino Superior, cujo acesso se destinava somente às classes elitizadas, por sua vez, tinha o desígnio de formar uma mão de obra mais especializada, destinada à produção de novos conhecimentos e domínio das tecnologias que atendessem às especificidades do mercado de trabalho da época.

À vista disso, inferimos que a educação nesse período se vinculava aos interesses do mercado e ao desenvolvimento econômico, de forma que os investimentos na área educacional eram designados para o aumento da produtividade e da renda. Muitas ações governamentais estabeleciam a cooperação com empresas, por meio de convênios, tendo, por exemplo, as parcerias com os estágios profissionalizantes.

Esse modelo constitutivo do regime militar, cuja visão pedagógica se pautava na “Teoria do Capital Humano”, de Theodore Schultz, pregava que a qualificação por meio da educação era vista como um fator primordial para a ampliação da produtividade, o desenvolvimento da economia, e, conseqüentemente, para o aumento das taxas de lucro do capital. Essa visão gerou uma concepção e organização tecnicista de educação com a qual se preconizava que, por meio de sua formação

educacional, o indivíduo estaria não só beneficiando a si próprio, como também contribuindo para a concentração e acumulação do capital. Essa concepção equipara impiedosamente capital humano e trabalho como sendo simples coeficientes de valor econômico e fatores de produção, vinculando a concepção de que os investimentos em educação devem atender os interesses capitalistas (Arapiraca, 1979).

Discorrendo um pouco mais sobre a Teoria do Capital Humano, é relevante aprofundar nossa reflexão no sentido de compreender as mudanças que ocorreram a partir dos anos 60. De acordo com o que aponta Monteiro (2016), Theodore Schultz e Gary Becker, pesquisadores da Universidade de Chicago e vencedores de Prêmio Nobel da Economia em 1992, responsáveis pelo desenvolvimento e estudos da Teoria do Capital Humano, contribuíram para o avanço significativo no contexto do crescimento e desenvolvimento econômico.

Em conformidade com Monteiro (2016), o pesquisador Theodore Schultz baseou seus estudos na economia agrícola, sendo que desde a sua juventude se interessou pelas “melhorias das condições produtivas e o bem-estar dos agricultores” (p. 42). Segundo Nervole (1999, referido por Monteiro, 2016, p. 43), embora a atividade agrícola fosse separada da economia como um todo, pela sua “dominância institucionalista do campo de pesquisa”, Schultz tratou de incorporá-la no contexto do sistema econômico, possibilitando percorrer os seus estudos por meio de uma abordagem integrada com a economia padrão, relevante para a análise da agricultura. Monteiro ressalta que Schultz reiterava que a maior parte da melhoria da qualidade de vida de uma população está baseada na educação da mesma, especialmente para os países pobres (p. 54).

Becker (1994) citado por Monteiro (2016) avançando seus estudos nesta área, tinha a preocupação de compreender as questões que permeavam a vida social, de modo a orientar os investimentos na formação dos trabalhadores, na saúde, na migração e principalmente quanto ao retorno direto e indireto da educação. A ideia central de seu estudo não era enfatizar os aspectos econômicos, mas sim o de perceber os reflexos que a economia gerava no comportamento da sociedade. Na conclusão do seu texto, Monteiro (2016) afirma que:

para Becker, o capital humano começou como uma análise dos padrões de vida de renda e decisões relativas a investimentos nessas atividades (escolaridade e treinamento no trabalho). Com o tempo, o autor usou o capital humano como um bloco de construção para a sua "abordagem econômica" para o comportamento social. O objetivo não era encontrar o que podia distinguir a economia de outras ciências sociais, mas dar à economia a capacidade de fornecer uma perspectiva unificada sobre o comportamento humano em todos os seus diferentes contextos, por meio dos pressupostos básicos do

comportamento maximizador, equilíbrio de mercado e preferências estáveis. (Becker citado por Monteiro, 2016 p. 54),

Corroborando as ideias de Becker (1994) citado por Santos (2004), enfatiza a relevância de investimentos na educação, quando afirma ser “uma forma de investimento em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano”.

Os estudos dos autores Vianna e Lima (2010), analisam, mais detidamente, os elementos e a influência da Teoria do Capital Humano no crescimento e desenvolvimento socioeconômico. Para eles, os estudos de Shultz e Becker, incluindo também Mincer, a partir de 1958, constataram que “a abordagem clássica do crescimento econômico, que incorporava os fatores de produção, era insuficiente para explicar a elevação da produtividade e do crescimento que ocorria em alguns países e regiões” (2010, p. 138).

Assim, para os referidos autores (2010 p.138), e também para vários outros estudos, a variável capital humano dimensionado pelo nível de educação e conhecimento da população passa a ser importante no conceito e nos modelos de crescimento econômico. Acrescentam que a Teoria do Capital Humano, por meio da educação, torna o indivíduo mais produtivo, pelo que, conseqüentemente, aumenta o seu salário e “influencia o progresso econômico”.

Ainda Vianna e Lima (2010, p. 139), referenciando o pensamento de Becker (1993), explicitam Capital Humano como sendo “um conjunto de capacidades produtivas que uma pessoa pode adquirir, devido à acumulação de conhecimentos gerais e específicos que podem ser utilizados na produção de riquezas”, e com isso influencia o sistema econômico, supera as dificuldades regionais, podendo contribuir com a sociedade de forma individual e coletiva.

Na esteira de estudos da importância do Capital Humano para o crescimento econômico, Goud e Ruffin (1993), referidos por Vianna e Lima (2010), demonstram a influência e o papel da educação na elaboração da teoria, detalhando os efeitos alavancadores e redutores do crescimento econômico (Quadro 06).

Quadro 6 – Determinantes do crescimento econômico (Goud & Ruffin, 1993, citados por Vianna & Lima, 2010, p. 140).

Alavancadores do crescimento	Redutores do crescimento
• Escolaridade	• Gastos do governo em consumo
• Investimentos em educação	• Instabilidade social e política
• Investimento em equipamentos	• Barreiras ao comércio
• Nível de capital humano	• Socialismo

Observando o Quadro 06, podemos afirmar que dispensa maiores comentários acerca da contribuição da Educação para o desempenho econômico de uma região, demonstrada pelos alavancadores de crescimento, enquanto destacam também, no entendimento dos autores, os fatores que reduzem o crescimento. No que diz respeito à relação Capital Humano *versus* educação, citando a obra de Schultz (1964), afirmam que o indivíduo valoriza a capacidade de investimento que faz em si mesmo, tanto de produtor como de consumidor, por meio da educação. Para Schultz, a educação se caracteriza “por meio do ensino e do aprendizado”, sendo que seu significado decorre da extração de algo potencial ou latente de uma pessoa, aperfeiçoando-a, moral e mentalmente, a fim de torná-la suscetível a escolhas individuais e sociais. Preparando-a para uma profissão por meio de instrução sistemática e exercitando-a na formação de habilidades.

Vianna e Lima (2010), salientam que a instrução, de modo diferente da educação, se dá por meio de serviços educacionais nas escolas primárias e secundárias, o que abrange o aprender, enquanto que a educação é colocada em um sentido mais amplo, uma vez que além de produzir também a instrução, ela “progride nos conhecimentos, por meio de pesquisa”. (p. 54),

Nesse sentido, podemos perceber a importância da Teoria do Capital Humano para a educação, e a sua evolução ao longo de décadas, quanto à agregação de valores ao bem-estar do próprio indivíduo, para a sua inserção na sociedade e, principalmente, no contexto econômico, no desenvolvimento e riqueza dos países.

Para concluir essa reflexão, Vianna e Lima (2010) salientam o caráter intrínseco da Teoria do Capital Humano, referindo que:

enquanto os modelos de crescimento econômico neoclássicos viam as variações no estoque dos fatores de produção (capital e trabalho) como o único instrumento capaz de mover a economia, a teoria do capital humano vai bem mais além, pois o progresso tecnológico em muito depende da qualificação profissional e do nível de instrução da população. Nesse sentido, a variável tecnologia por si só não auferirá ganhos se a capacidade humana de gerenciar o uso dessa tecnologia e inovar não estiver sendo utilizada. Paralelo ao empreendedorismo, a capacidade de inovar com as novas tecnologias e usá-las de forma adequada no processo produtivo tem maiores chances de êxito quando o elemento humano está bem preparado e qualificado. (p. 54)

Dessa forma, percebemos essa concepção produtivista da educação que se pauta no princípio de “maiores” resultados por um mínimo de “investimentos” presentes desde a Ditadura Militar até aos dias atuais. Essa visão produtivista da educação resistiu às inúmeras críticas e é possível perceber

as suas influências na LDB que regem atualmente a educação brasileira. Nos seus Artigos 1.º e 2.º destaca-se a formação para o trabalho, ou seja, a educação contínua vinculada a uma formação que atenda aos interesses capitalistas. Verifique-se, pois, o articulado da Lei:

Art.º 1.º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2.º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Art.º 2.º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Lei nº 9.394, 1996)

Evidentemente, que não estamos negando a importância da formação do indivíduo para o mundo do trabalho. Contudo, não podemos deixar despercebido o fato de que uma formação centrada na finalidade de ingresso no trabalho cujos interesses se baseiam em atender as exigências do capital, o lucro, tem em si características excludentes e elitistas. Sobretudo porque as camadas de maior desigualdade social não contam com todos os “aparatos” e recursos de uma educação aos quais as classes elitizadas têm acesso. Nesse sentido percebemos que os distanciamentos entre as classes sociais e as desigualdades das oportunidades continuam manifestos nas políticas educacionais.

2.5. Educação *versus* economia – privatização

O período dos anos 80 ficou conhecida como “década perdida”, em que o país enfrentou um forte desequilíbrio econômico, onde a crise de endividamento colocou o país em um cenário macroeconômico de debilidade sem precedentes. O período, que também atingiu todos os países da América Latina, ficou caracterizado pela estagnação econômica, acelerou a inflação e acarretou o desequilíbrio fiscal, levando o Brasil a uma situação que ampliou o desemprego, a desigualdade social, o aumento da pobreza, e, conseqüentemente, interferiu significativamente também na educação.

Foram muitas as tentativas e os esforços envidados para debelar o panorama de instabilidade da economia, por meio de planos e medidas implementados, porém, sempre sem êxitos. A Educação enfrentou também os efeitos da crise, amargou tempos difíceis onde se intensificaram os problemas com o alargamento da desigualdade social e o aumento da pobreza, ocasionando a ampliação de taxas de analfabetismo e da evasão escolar.

No fim dos anos 80, o país teve um avanço cívico com o fim do governo militar e a eleição de um presidente civil. Logo depois, em 1988, foi promulgada a nova Constituição de 1988, que garantiu

o “direito a educação para todos”, conforme seus Artigos 205 e 206, relativos ao Capítulo III, intitulado “Da educação, da cultura e do desporto”. Assim, a Secção I, “Da educação”, refere o seguinte:

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

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Art.º 206). (Constituição Federal, 1988)

Embora trazendo em seu bojo garantias de “educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, de igualdade, de liberdade de aprender, de valorização profissional, entre outras vantagens e benefícios, a Constituição previa, em seu Artigo 206, inciso III, a concessão e a possibilidade da entrada de investimento privado na educação. Deste modo, dada as condições de degradação da educação e a escassez de recursos para investimentos por parte dos governos, iniciou-se a partir de meados dos anos 90 a entrada da iniciativa privada no campo da educação. Isso tomou uma força maior a partir de 1996. Assim, a partir de então, intensificou-se o modelo neoliberal de governo pelo mundo, incorporando o processo de globalização, que tinha como objetivo a tentativa de alavancar as economias estagnadas e endividadas, para uma retomada do crescimento. De acordo Batista (1994),

passou-se a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e à conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios. Não se discutia mais apenas, por conseguinte, se o Estado devia ou podia ser empresário. Se podia, ou devia, monopolizar atividades estratégicas. Passou-se simplesmente a admitir como premissa que o Estado não estaria mais em condições de exercer um atributo essencial da soberania, o de fazer política monetária e fiscal.(p. 9)

Seguindo essas recomendações dos órgãos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento

(BID), entre outros, nos anos que se seguiram, ampliou-se no Brasil o processo de abertura econômica como resultado de a política internacional alinhada ao Consenso de Washington, marco fundamental da ordem mundial. Em estudo que compõe relatório da UNESCO, “Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber” (Carnoy, 2002), referencia que o FMI, o BM e outros Bancos Regionais,

são os mais ferventes adeptos dessas reformas “fundadas nos imperativos financeiros”. Isso nada tem de surpreendente: o FMI e os Bancos são estabelecimentos financeiros preocupados, antes de tudo, em reduzir o custo da manutenção do serviço público. Eles fizeram opção por três grandes reformas fundadas nos imperativos financeiros: o financiamento público da educação é transferido do nível superior para o nível inferior, a privatização do ensino secundário e superior com o objetivo de desenvolver esses níveis educativos e, por último, a redução do custo por aluno em todos os níveis, aumentando sobretudo o número de alunos por sala de aula no primário e no secundário, níveis em que a relação alunos / professor é inferior a 40\$. (p. 58)

Importante ressaltar aqui que as medidas propostas corroboram a assunção da Teoria do Capital Humano, com o objetivo de atender interesses capitalistas, quando se recomenda ampliar na relação aluno – professor, o número de alunos por sala de aula.

Em resumo, a onda da globalização, promove a privatização de várias empresas estatais, incluindo a área da Educação, abrindo as portas para o ingresso da rede privada no setor educacional. A partir de então, a educação que era única e exclusivamente de responsabilidade do Estado, passa a ser dividida e compartilhada com a rede privada. Entra nesse “jogo” o capital de empresas e Organizações Sociais, com investimentos de tecnologia, e outros recursos, concorrendo de forma desigual com a escola pública que enfrenta a carência de investimentos e a falta de material.

Neste contexto, vale também lembrar do ambiente em que se promovia, neste mesmo período, a “Constituição Cidadã com a Educação para todos” onde se buscava combater as altas taxas de evasão escolar, repetência e analfabetismo, quando por meio da LDB de 1996 ampliou-se a oferta de vagas nas escolas públicas. As políticas educacionais desse período foram marcadas pelo assistencialismo e a escola passou a ser responsabilizada por questões que eram pertencentes às famílias.

Com isso incrementou-se significativamente o assistencialismo educacional que minimizou, *a priori*, os problemas sociais, e que, no entanto, deixou um legado a ser enfrentado: a indisciplina, a violência, a evasão e o fracasso escolar, ou seja, desafios que necessitariam de uma outra resposta ao nível da melhoria da qualidade da educação, no sentido de debelar ou mesmo tornar residuais

questões como essas no seio da escola pública. Em vista disso, novos modelos de gestão foram sendo introduzidos nos últimos anos no país, como recursos de enfrentamento dos problemas que a escola vivencia. A militarização das escolas públicas (re)surge como uma das alternativas para o combate da violência e do fracasso escolar (Honorato, 2020).

2.6. Criação e estrutura das Escolas Cívico-Militares: o caso do Estado de Goiás

A instalação do primeiro colégio militarizado foi concretizada em 1998, no Estado de Goiás. No entanto, esse ano corrente foi destinado somente à elaboração e organização de documentos e vistorias necessárias para a regulamentação e funcionamento do Colégio (Belle, 2011). Em janeiro de 1999, com a visita do Governador do Estado e Secretário da Educação, deu-se início as atividades educativas.

Em atendimento a determinações e critérios para a formação das turmas, efetivou-se a seleção dos candidatos, sendo matriculados 440 estudantes, distribuídos da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio. Como afirma Belle, “as matrículas ocorreram por adesão, contemplando estudantes dependentes de membros da PM de Goiás e dependentes de funcionários públicos da sociedade civil” (2011, p. 86).

No mesmo ano de 1999, e início do primeiro ano de funcionamento da recém militarizada Escola Estadual Vasco dos Reis, seguindo esta experiência, o governador Perillo, concede mais uma escola para a PM, sendo que os militares, segundo Canesin et al. (2003), foram convocados a assumirem a direção do Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos, vinculado ao sistema de ensino da Rede Estadual de Goiás, que passava por dificuldades administrativas, tais como, “depredação do espaço físico, condições complexas de trabalho para os educadores e baixo rendimento escolar”. É relevante relatar também que:

com a justificativa de resolver tais problemas, o governo goiano expediu uma ordem para a PM assumir a escola. Dessa forma, em 2000 a polícia transformou a escola em CPMG, assumindo 1700 alunos. Ao assumir, a PM reformou o colégio e atribuiu uma contribuição financeira aos pais e responsáveis dos alunos, construiu piscina, praça de esporte e remodelação do espaço físico. Com a inserção de regras mais rígidas, a disciplina militar na escola e a expulsão de grupos de alunos que não se adequavam, os policiais conseguiram controlar rapidamente a situação, satisfazendo a comunidade local e os pais e responsáveis dos alunos. (Canesin et al., 2003, citadopor Santos, 2016, p. 21)

No ano de 2001, foram transferidas para a PM, por meio de gestão compartilhada, mais

escolas estaduais, ampliando para seis (6) as escolas públicas militarizadas, atingindo também o interior do Estado de Goiás. Em 7 de dezembro de 2001, pela Lei nº 14.050, o governador transfere algumas escolas públicas ao Comando da Polícia Militar, conforme dispõe o artigo 1º, inciso XVIII:

Art. 1º. Ficam criadas na Polícia Militar do Estado de Goiás as seguintes Unidades: [...] XVIII – Colégios da Polícia Militar, sediados em Goiânia, Região Noroeste: CPMG – Ayrton Senna; Região Central: CPMG – Polivalente Modelo Vasco dos Reis; Região Sudeste: CPMG – Hugo de Carvalho Ramos, em Anápolis, Rio Verde e Itumbiara. (Belle, 2011, p. 87)

Neste ato, a aprovação e a sanção da Lei nº 14.050/2001, retroagem os seus efeitos a 1999, abrangendo também os primeiros dois Colégios da Polícia Militar de Goiás, a Unidade Vasco dos Reis e o CPMG – Hugo de Carvalho Ramos, entregues à PM naquele ano, que ainda necessitava da formalização deste procedimento regulamentar.

Percebe-se que o início da implementação dessas escolas públicas, entregues à responsabilidade administrativa da Polícia Militar do Estado de Goiás, foi bastante tumultuado, pois entre tantas “idas e vindas” de portarias e regulamentos, a implementação do modelo tinha um caráter emergencial – a solução para o problema da violência que se instalava nas escolas públicas do Estado.

Como se pode notar, de acordo com o Quadro 07, as transferências das escolas públicas para escolas militarizadas totalizam seis, sendo três na capital, e agora ampliando também para o interior do estado em três municípios, o que nos revela que os problemas de violência não são características exclusivas dos grandes centros urbanos.

Quadro 7 – Colégios Militarizados no Estado de Goiás em 2001 (adaptado de Belle, 2011, p. 87).

	MUNICÍPIOS COM ESCOLAS MILITARIZADAS				
	Capital - Goiania	Anápolis	Itumbiara	Rio Verde	Total de Colégios
QTDE	3	1	1	1	6

Vale destacar a justificativa dada pelo governo, por meio de “ofício-mensagem”, trocado no trâmite da referida lei, que regulamentou a transferência da gestão dos colégios à Secretaria da Segurança Pública (SSP) de Goiás, conforme apresentam em seus estudos Alves e Tochi (2019), Os autores referem que

o ofício-mensagem que solicitava a criação dos referidos colégios tem como foco a PM e a segurança pública: “tenho-me preocupado sobremaneira com a Polícia Militar” e, por

isso, propõe a “criação de diversas unidades da PM com o propósito de incrementar, substancialmente, a política de segurança pública, para melhor atender aos anseios do nosso povo”.(p. 17).

Após legalização e a ampliação dos CPMG, em seguida, o governo estadual sancionou também a Lei nº 14.044, de dezembro de 2001, que delinea os papéis das Secretarias de Governo, formalizando a “Cooperação Técnica” entre a Secretaria de Educação com a Secretaria de Segurança, apontando, entre outras medidas, que os CPMG seriam destinados ao Ensino Fundamental e Médio, como se pode verificar pelo extrato da referida Lei:

Art. 1º. [...] e serão instaladas e ativadas sob comando e direção de oficiais da ativa (QOPM) dos postos de Tenente Coronel e Major, com graduação acadêmica superior e possuidores de curso de especialização em ensino ou equivalente, obedecida a estrutura orgânica prevista pela Secretaria da Educação.

Art. 2º. As unidades do Colégio da Polícia Militar serão submetidas à supervisão da Secretaria da Educação, que as proverá de recursos humanos, logísticos e do apoio necessário ao seu funcionamento, mediante convênio.

§ 1º. A administração das unidades do Colégio da Polícia Militar será exercida de acordo com o respectivo regimento interno.

§ 2º. Haverá em cada unidade do Colégio Militar uma secretaria, que será coordenada por secretaria-geral diretamente ligada à Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa da Polícia Militar. (Lei nº 14.044, 2001, p. 1)

No campo da adoção do currículo da gestão militarizada, embora seja um assunto que abordaremos em outro capítulo, queremos aqui destacar a presença de fragmentos deixados pela Ditadura Militar que parecem se perpetuar ao longo dos anos, conforme nos apontam Canesin et al. (2003), pois, ao analisara questão pedagógica, afirmam que:

o colégio quando se tornou CPMG trabalhou com a grade curricular exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), no entanto, introduziu outra disciplina denominada Noção de Cidadania, que inclui fundamentos de psicologia, de sociologia, dando ênfase aos valores de moral e cívica, de ética, religião, educação sexual, entre outros. (p. 3)

2.7. ECIM – solução para a violência?

É inegável a importância e tranquilidade de se estar em um espaço seguro, livre de criminalidade e de violência, onde é possível festejar, comemorar, partilhar sem o assombro do medo e de pavor que a violência gera. Poder estudar e trabalhar sem stress e tranquilizar os pais pela

segurança dos filhos, ao invés do constante sobressalto causado pela perturbação e amedrontamento que a violência proporciona e que rouba a paz de alunos e professores, é o mínimo que se pode desejar e esperar para que um ambiente prospere em seus objetivos (Paro & Ferreira, 2017).

Nos últimos anos, a violência invadiu os muros da escola e passou a ser alvo de crimes, tráfico de drogas, agressões, xingamentos, sequestrando o tempo que deveria ser utilizado para o fim maior da escola que é o ensino e a aprendizagem. Segundo dados do relatório TALIS (Teaching and Learning International Survey), Pesquisa Internacional sobre Ensino Aprendizagem, coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013), o Brasil ocupa o primeiro lugar no ranking de violência escolar na última década, em especial contra professores. Em conformidade com o relatório, no Brasil, mais de um terço dos professores (34%) estão em escolas cujos diretores afirmam que verificam intimidação ou ofensa verbal entre os alunos, semanalmente. Esse é o maior percentual verificado entre os países participantes da pesquisa (MEC, 2013).

Os meios de difusão massiva anunciam com frequência casos de violência dentro e nos arredores das escolas. São crescentes as reclamações da equipe escolar sobre os problemas com a indisciplina, o desrespeito, a violência, as agressões, as brigas dos jovens e crianças que afetam diariamente a condução do trabalho pedagógico e comprometem o aprendizado dos alunos.

O papel fundamental da escola é o de oportunizar o aprendizado, a produção de saberes, bem como propiciar o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor, essenciais para o convívio em sociedade, para o pensamento crítico e para o acesso ao mundo do trabalho. É no espaço escolar, por meio das relações sociais e interpessoais, que os alunos desenvolvem as suas capacidades de refletir, debater e desenvolverem-se pessoal e socialmente. Todavia, é nesse mesmo espaço de desenvolvimento que também se promovem as desigualdades e a exclusão social (Abramovay, 2002).

Alunos pertencentes a classes sociais menos favorecidas sentem o peso e as consequências dessa exclusão. Esses fatores, para além das adversidades sociais econômicas e familiares a que esses alunos estão expostos, contribuem para que tenham comportamentos sociais destoantes e indesejáveis na escola, tais como: a indisciplina, a rebeldia e a violência escolar. A quebra das regras e normatizações estabelecidas pela comunidade escolar, muitas vezes, está relacionada com os conflitos internos que os jovens e adolescentes da sociedade contemporânea vem vivenciando. O desamparo familiar, a falta de perspectiva no futuro, a falta de afeto, vão sendo somados e manifestos em condutas e comportamentos antissociais que expressam o desarranjo e o desamparo sentimental e psicológico das crianças e adolescentes (Birman, 2005).

Com as mudanças na sociedade que ocorreram no mundo na década de 60, em especial os

movimentos feministas, que lutaram pela igualdade social das mulheres, contra todo e qualquer tipo de discriminação, trouxeram grandes conquistas para as mulheres. Esses movimentos também cooperaram para que se conseguissem organizar, criar grupos e associações voltados para lutar por seus direitos, além de tantas outras conquistas, como uma maior inserção no mundo do trabalho. Entretanto, tais conquistas também trouxeram consequências, sobretudo para a vida familiar e em especial para a vida das crianças, desafios que a sociedade nem sempre soube resolver da melhor forma. Em busca de sua liberdade e de emancipação financeira, as mulheres, que antes viviam o investimento total nas famílias e na vida afetiva, dedicando-se exclusivamente aos cuidados do lar e da educação dos filhos, passaram a deixar seus lares em busca de auto realização e trabalho externo.

Em consequência, ausentando-se de seus lares, as mulheres passam a terceirizar o cuidado e a educação dos filhos, deixando-os sob a responsabilidade de parentes próximos, de babás, nas creches ou até dos próprios maridos. Todavia, por diversos fatores, de complexidade crescente nas sociedades atuais, a presença materna como importante figura na construção de uma base sólida da educação dos filhos, sempre se mostrou fundamental para o desenvolvimento global da criança/jovem. Podemos dizer que por mais que outras pessoas como: pai, avós, tios, tias, babás, entre outros, exerçam o melhor possível esse papel de responsáveis pela criança, nos seus aspectos educacionais e de desenvolvimento humano, a figura materna, de forma tradicional e cultural, sempre esteve conectada com a responsabilidade da educação e cuidado dos filhos, e por mais que se tenha “substitutos” para esse papel, de algum modo deixa uma lacuna da sua presença, na vida da criança.

Como resultado dessa emancipação feminina, nem sempre acompanhado das devidas políticas de proteção e investimento social, de valorização do trabalho e da qualidade da educação, as crianças e os jovens começaram a vivenciar os primeiros sentimentos de um certo “abandono”. Já não podiam contar com o apoio e o afeto da figura feminina o tempo todo como outrora. Iniciava-se um novo processo de reconstrução das estruturas familiares. Por não mais aceitarem (con)viver “presas” a relacionamentos desgastados, entram neste cenário a separação conjugal e o divórcio.

Sendo assim, muitas famílias tornaram-se monoparentais ou novas famílias foram-se formando por meio de novos relacionamentos. Os filhos também passaram a fazer parte do “novo” projeto de família, onde todos se unem, ou seja, filhos paternos com os filhos maternos, ou outras combinações possíveis, partilham o mesmo espaço e os mesmos cuidados. Estabelece-se, a partir disso, um novo “modelo” de família. Contudo, a situação dos filhos fica vulnerável, pois a responsabilidade da educação e formação social das crianças não fica claramente estabelecida. De quem, portanto, é o compromisso de educar? Dos pais biológicos ou dos “adotivos”? Com quem fica a atribuição e

supervisão da educação e formação social da criança e dos adolescentes, uma vez que os “pontos de referência” passam a ser múltiplos?

Com a desestruturação e ressignificação familiar, com a terceirização da educação dos filhos, as crianças sofrem cada vez mais de um certo sentimento de “abandono”. Os problemas começam a surgir. Cada vez mais ficam sob os cuidados dos “outros” ou da TV, cujos modelos, em geral, não são referências familiares sólidas. A mídia de massa propaga, através de seus programas, a disputa por poder e a violência. Os primeiros problemas comportamentais começam a serem expostos ante o turbilhão de incertezas e mudanças que as crianças passam a vivenciar, e que acabam por refletir de alguma forma no seu comportamento na escola e convívio social, tornando-se assim, muitas vezes, em uma dificuldade para o desenvolvimento escolar, psicológico e social da criança (Birman, 2007).

A escola, como parte integrante da vida das crianças, tantas vezes acusada de não preparada para absorver e enfrentar tais problemas nem tampouco se responsabilizar por eles, se viu impelida a assumir não só o papel de ensinar, mas também o de educar! Todas essas mudanças sociais e familiares resultaram em consequências, por vezes, irreparáveis e negativas para a vida das crianças e adolescentes, que passaram a ter que se adequar às “multireferências” educacionais.

O sentimento de falta de pertencimento a um grupo social ou familiar tem levado crianças e jovens a buscarem por espaços e reconhecimento no mundo, unindo-se com seus pares e formando pequenos agrupamentos, que em geral tendem a quebrar as regras e normas estabelecidas, seja pela escola ou pela própria família, como forma de suprir o vazio que trazem dentro de si, ou como resposta de seu descontentamento, desmotivação ou sentimento de abandono.

Esses desalinhos sociais e familiares têm progressivamente invadido os muros da escola e se traduzido em atitudes de indisciplina, agressividade e violência. Segundo Velez (2010), a escola, como parte integrante da sociedade, e por se (inter)relacionar com ela, não está isenta de ser atingida pelos desequilíbrios sociais, que embrenham-se no interior das suas paredes, dos seus espaços físicos, sociais e emocionais.

Vale destacar também o problema da indisciplina, presente no cotidiano da sala de aula. Para Velez (2010) a indisciplina se caracteriza como sendo um desvio do indivíduo, ou de um grupo, que se materializa em conflitos, violência verbal ou até mesmo física, entre outras formas, e se apresenta em diferentes contextos, como na escola, família, instituições e no trabalho.

A indisciplina está diretamente relacionada com quem determina, impõe ou aplica os atos disciplinares e deve ser associada ao contexto onde ocorre. O que para uns pode ser caracterizado

como ato de indisciplina para outros pode não ser. Para uns pode ser considerado um ato grave e para outros não. Por isso, deve sempre se ter em conta o seu contexto.

Na escola a indisciplina geralmente traduz os conflitos internos, sociais e familiares vivenciados pelas crianças e jovens, que se manifestam pela quebra de condutas e regras sociais que reverberam o fracasso escolar, entre outros fatores que afetam e caracterizam o sistema educacional. Ela é um assunto complexo e a sua definição se estende para o modo pelo qual é vista e encarada por aqueles que determinam as normatizações e as regras disciplinares. Cada docente tem sua peculiaridade na interpretação e no modo como encara a questão da indisciplina que se traduz basicamente pela privação ou negação da disciplina ou pela quebra das regras instituídas, que contribuem para o fracasso escolar. Aquino (1998) corrobora com esse pensamento quando afirma que “a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente” (p. 183).

Os fatores influenciadores do comportamento dos alunos na escola normalmente estão relacionados a causas externas, tais como: problemas familiares, psicológicos, sociais, econômicos; e a causas internas, como: dificuldade de aprendizagem, relações interpessoais professor/aluno, aluno/aluno, gestão de conflitos e gestão escolar.

Tais problemas, todos eles, quando não administrados ou combatidos, se intensificam e se traduzem em formas mais graves no interior da escola, surgindo, assim, situações como: agressões verbais e físicas, *bullying*, violência nas mais diversas formas, manifestada por meio de comportamentos inadequados dos jovens dentro e fora da escola. A escola diante da dificuldade de gerenciar tais adversidades acaba se proliferando, também como espaço de violência, aumentando cada vez mais a visibilidade social para essa fragilidade. As mídias de massa anunciam frequentemente os casos de violência escolar nos mais variados aspectos e instâncias, reduzindo ou até mesmo distorcendo o verdadeiro papel da escola na construção de saberes, da aprendizagem, do exercício da razão e da ética.

Abramovay (2002), no relatório para a UNESCO, “Escola e Violência”, destaca que “não existe consenso sobre o significado de violência. O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, diretores, alunos, etc.), da idade e, provavelmente, do sexo” (p. 21). Portanto, há uma multiplicidade de sentidos e de conceitos que estão diretamente relacionados ao seu momento e função histórico-ideológica. A autora ainda alerta para o fato de que a violência física, embora seja a mais visível, não é a mais frequente. As

incivildades, intrínsecas nas performances do cotidiano escolar, passam muitas vezes despercebidas e resultam em prejuízos tantas vezes irreparáveis para a comunidade escolar.

As incivildades consistem em infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder, etc. – que têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro. (Abramovay, 2002, p. 48)

Esse tipo de violência é praticado com frequência e comumente passa pela impunidade por se revelar de forma camuflada, destruindo os vínculos sociais e fragilizando a convivência no espaço escolar. Vale ressaltar que as incivildades não são práticas recorrentes somente entre alunos. Professores e gestores quantas vezes também são os atores dessas práticas por meio de xingamentos, apelidos, exposição pública das fragilidades e das dificuldades de aprendizagem, ou quando repreendem publicamente o aluno expondo-o diante do grupo.

Segundo o relatório da UNESCO que estamos a discutir (Abramovay, 2002), a violência na escola pode ser vista sob vários aspectos:

- ✓ Violência do sistema, quando professores e gestores exercem a sua força e poder por meio de punições ou agressões verbais ou psicológicas;
- ✓ Violência entre alunos, quando ocorre o desrespeito e agressões entre eles, sejam elas físicas ou verbais, *bullying*, entre outras manifestações;
- ✓ Violência contra a propriedade, quando há destruição dos bens e patrimônios da escola;
- ✓ Violência contra professores, quando os alunos quebram as regras, desrespeitando os professores ou por não aceitarem seus modos de ser, ou ainda pela imposição de regras de conduta e disciplina impostas por eles, por isso os agridem física ou verbalmente;
- ✓ Violência dos professores contra os alunos, que em geral se manifesta por agressões verbais ou psicológicas ou até mesmo por *bullying*. (p. 93)

Entretanto, Charlot (1997) citado por Abramovay (2002) divide a violência em três níveis:

- a) Violência pela prática de golpes, ferimentos, roubos, crimes, vandalismos ou pela violência física ou sexual;

- b) Incivildade que se refere a práticas de humilhações, palavras grosseiras, desrespeito ao próximo, xingamentos, entre outras;
- c) Violência simbólica, que, diferentemente da violência física, não deixa marcas físicas, sendo os danos de caráter psicológico e moral.(p. 21),

Diante disso, portanto, pode-se entender a violência escolar como o rompimento de uma lógica social estabelecida, que reflete os desequilíbrios e os conflitos sociais, repercutindo negativamente no sistema educacional e no sucesso escolar.

A escola enquanto possibilidade para a formação integral do indivíduo, e o desenvolvimento pessoal das crianças e jovens, carece de promover a oportunidade de socialização, de formação de opiniões e de atitudes éticas, como garantia de inserção dos alunos na sociedade e no mundo do trabalho.

As classes sociais menos favorecidas, em geral, estão mais suscetíveis aos processos de exclusão social, cultural e institucional, em especial quando não encontram na escola o incentivo e os atrativos necessários para permanecerem na instituição ou para darem continuidade aos estudos, almejando o ingresso no ensino superior, conforme aponta o relatório citado da UNESCO (Abramovay, 2002). Debarbieux e Blaya (2002) corrobora com essa afirmação e destaca também que dentre esses fatores se incluem a dificuldade de concentração e de aprendizado, contribuindo para a perda de interesse em ir para e escola enela permanecer.

Nos últimos anos, o Governo Federal tem-se empenhado na adoção de políticas destinadas à prevenção e ao combate da violência e do uso de drogas nas escolas através de implementação de Leis, Programas e parcerias que atendam esse propósito (AMAPÁ, 2018). Entre essas ações se destacam o “Programa Educacional de Resistência às Drogas” (PROERD), que foi adotado como política nacional para o combate ao uso de drogas e da violência. O Governo do Estado do Amapá aderiu ao Programa, desde 2002, sendo que este tem medidas preventivas ao uso e tráfico de drogas e visando abarcar os alunos da Educação Básica do ciclo 2, em especial alunos de 5º e 7º anos do Ensino Fundamental e seus responsáveis legais. O programa está destinado a atender crianças e jovens nessa fase escolar por estarem mais suscetíveis aos riscos. O PROERD é destinado, tanto à rede pública como privada, aos municípios onde a incidência do tráfico e do uso de drogas é mais veemente, incluindo a capital do Estado. Nos últimos anos ampliou-se a atuação com o “Projeto PROERD pé na estrada” na intenção de atender as comunidades mais distantes e com maiores dificuldades de acesso aos centros urbanos e aos serviços dos prestadores públicos, de modo que mais escolas pudessem ser contempladas pelo Projeto.

O PROERD é ministrado por policiais militares, pedagogicamente capacitados para trabalharem com o público-alvo com aulas que têm duração de quatro meses. O foco do projeto é na prevenção do uso de drogas e do envolvimento em violência de qualquer espécie, conscientizando os alunos sobre a importância de resistirem a pressões diretas e indiretas e, se necessário, recorrer à ajuda dos pais ou responsáveis legais do aluno, ou ainda, quando necessário, às autoridades civis ou militares.

Segundo dados do “Fundo das Nações Unidas para a Infância” (UNICEF), apresentados no Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em Outubro de 2021, os índices de violência praticados e sofridos por jovens no Brasil são preocupantes, pois “entre 2016 e 2020, 35 mil crianças e adolescentes de 0 a 19 anos foram mortos de forma violenta no Brasil – uma média de 7 mil por ano”(UNICEF, 2021, p. 10), e o índice se torna ainda mais alarmante quando se refere à violência sexual. 180 mil crianças entre os anos de 2017 e 2020 foram vítimas de violência sexual, o que resulta numa média de 45 mil crianças violentadas sexualmente por ano, dados esses que podem ser comprovados e encontrados no Relatório do Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil (2021), disponíveis nos meios de comunicação utilizados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O UNICEF foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), na década de 40, com objetivo de promover o bem-estar e os direitos das crianças e adolescentes, atuando em mais de cento e noventa países, sobretudo naqueles que se encontram em vulnerabilidade social. O Brasil conta com a atuação e apoio do UNICEF desde 1950.

Desafortunadamente o Estado do Amapá não está isento de compor a estatística do país no assunto relativo à violência. O Governo do Estado, na última década, adotou várias medidas na tentativa de solucionar o problema. Em 2014 lançou o “Programa Pacto pela Paz” nas escolas públicas, criado pela “Secretaria de Estado da Educação” (SEED). O Pacto contou com a capacitação de pessoas para fazerem frente no combate à violência. (Lei nº 2.282, 2017)

O referido programa envolve a comunidade escolar: alunos, professores, gestores, coordenadores e demais agentes escolares, juntamente com os familiares dos alunos e um grupo de apoio criado no âmbito desse programa. Com isso, as temáticas da “violência e uso de drogas”, bem como do *bullying*, entre outros assuntos relacionados, foram inseridas nas escolas, e implantadas por meio de adesão voluntária, constituindo-se como parte integrante do currículo a trabalhar no seu cotidiano, abrangendo todas as disciplinas curriculares.

Em 2017, o Estado do Amapá, por meio do Projeto de Lei Ordinária nº 0233 (2017), amplia a abrangência do “Programa Pacto pela Paz”, por entender que a paz é o princípio fundamental das relações humanas e sociais, lançando o “Programa de Educação para a Paz” (E-paz). Este programa,

coordenado pela SEED, conta com parcerias por meio de Regime de Cooperação Técnica e/ou Financeira, com diversas organizações ligadas ao Governo do Estado e traz como objetivos principais: o desejo de potencializar a promoção da vida; o desenvolvimento de uma cultura de paz e de solidariedade na escola, da não discriminação de qualquer ordem, da prevenção e repúdio a todo e qualquer tipo de violência dentro e fora da escola; e ainda promover uma melhor convivência entre os membros da comunidade escolar e da comunidade local, reduzindo a marginalização e as desigualdades sociais (Amapá, 2017).

O E-Paz é um Programa monitorado por um sistema de informações desenvolvido pelo governo por meio da SEED com o apoio do “Centro de Gestão da Tecnologia da Informação do Amapá” – PRODAP, nomeado “educaPaz”. O objetivo do sistema é de acompanhar, monitorar e mensurar as agressões e violências nas Escolas Estaduais e Municipais dos dois maiores municípios do Estado – Macapá e Santana. Entretanto, observa-se que, embora haja esforços no monitoramento das questões da violência e agressão nas escolas, os resultados esperados na diminuição e no controle da violência, seja ela em qualquer instância, como agressões físicas, verbais, danos ao patrimônio público, desordem social no interior das escolas, desrespeito entre outros, estão bem abaixo daquilo que se espera alcançar para que a escola possa desenvolver o seu papel didático-pedagógico a contento.

Dados do sistema apontaram que em torno de 27 escolas públicas do Estado do Amapá sofreram algum tipo de intervenção em função de violência nas suas diversas manifestações, tais como: roubo, depredação do patrimônio, tráfico de drogas, brigas e agressões físicas e verbais, no interior da escola e em seu entorno. Esse é um número preocupante pois influencia diretamente nos resultados da vida escolar dos alunos e, conseqüentemente, nas famílias e na sociedade em geral.

Entre essas ações adotadas, ainda em 2017, o Estado de Amapá aderiu ao processo de militarização das escolas públicas. Foram inicialmente implementadas duas escolas-piloto de gestão compartilhada, localizadas no município de Macapá. Uma sob a responsabilidade da Polícia Militar, que iniciou as suas atividades no começo do ano letivo de 2017. Posteriormente, no segundo semestre de 2017, Macapá assistiu à implementação de uma segunda escola pública de gestão compartilhada com o Corpo de Bombeiros do Estado – localizada na periferia da capital do Estado, e que é o objeto de nossa investigação.

No final do ano de 2019 o Governo do Estado propôs mais uma ação destinada ao combate à violência no contexto escolar. Foi criado o Projeto de Lei nº 2.457, de 16 de dezembro, Lei de Proteção aos professores, servidores ou empregados da educação, no âmbito do Estado do Amapá (Lei nº 2.457, 2019).

As escolas militares de gestão compartilhada trazem a a intenção de uma proposta de solucionarem, pelo menos, *a priori*, a problemática da violência escolar, a ordem e a disciplina. Ante um cenário de grandes mudanças sociopolíticas e educacionais pelas quais o Brasil vem passando nas últimas décadas, a implementação das escolas militares traz em seu escopo a “promessa” para a comunidade escolar e local de ordem, disciplina, respeito e esperança de “dias mais felizes”. Contudo, é por demais evidente que a militarização da escola pública não é vista de forma consensual como o (único) caminho para a “salvação da pátria”, assim como se torna numa resposta, por princípio, alvo de largas controvérsias e discussões, pois releva-se como uma “ingerência” de serviços (para)militares em causas civis, como é a garantia de educação pública para todos.

São notórios os vários esforços e tentativas de combate a esses problemas que comumente traduzem as fragilidades sociais e invadem cotidianamente os muros da escola, interferindo no aprendizado e no bom desempenho dos alunos. A prática da violência e o uso de drogas manifestas por alunos da escola básica, infelizmente, não se restringe aos limites geográficos da escola, mas também afetam seu derredor, atingindo crianças e jovens de todos os níveis de classes sociais e culturais não somente no Brasil, mas no mundo todo (Zaluar & Leal, 2011).

Essas questões têm-se colocado usurpadamente nos processos de ensino e aprendizagem, gerando prejuízos que se estendem por toda a vida escolar dos alunos. Dados do Relatório OCDE - PISA em foco (2011), chamam a atenção para esses défices que se arrastam todos os dias como uma “perda de tempo” dos professores colocando “ordem” e disciplina nos alunos de modo que possam “começar” a realizar o seu real trabalho – ensinar! Professores gastam diariamente uma média de vinte por cento (20%) do tempo de ensinar seus conteúdos, com essas questões de ordem disciplinar. Todavia, não podemos considerar que todo esse tempo dispensado na acomodação dos alunos para resolver essas questões disciplinares, ou melhor dizendo, comportamentais, como sendo um desperdício. Desses momentos também se constroem saberes, relações interpessoais, momentos de partilhas, que fazem parte da construção da cultura e de novos saberes que vão constituir o sujeito em seus aspectos sociais, morais, éticos e políticos. Ainda assim, há de se considerar que de certa forma há uma perda diária que acarreta em um acúmulo de prejuízos, que se arrasta por toda a vida escolar das crianças e dos jovens brasileiros. Uma outra questão essencial, bem mais complexa e intrincada, passa pelas tensões geradas pelo desvio da condição inerente de organização dos processos de ensino e aprendizagem para uma sistematização e prevalência da indisciplina. Esta é, ao mesmo tempo, causa e efeito de problemas estruturais no seio escolar, que, por sua vez, são fruto e têm ricochete à luz das condições de regulação das sociedades modernas, das promessas (ainda) por cumprir de

direitos essenciais para todos, e assumidos pelo Estado, como a segurança social, a justiça, o trabalho, a saúde e a educação, para referir apenas alguns.

Como abordado anteriormente, retomamos a discussão acerca da implementação da escola cívico-militar como a “solução para a violência”, também para a indisciplina e uso de substâncias ilícitas no entorno e dentro da escola, a fim de aprofundarmos alguns pontos que nos parecem importantes de serem evidenciados, em especial aos argumentos que os especialistas apresentam em relação à implementação desse modelo de escola. As opiniões se dividem em prós e contras.

Para Silva (2016), a militarização das escolas públicas, além de ferir os princípios da LDB, do PNE e da Constituição, também afeta o direito da liberdade de expressão e do pensamento crítico. Muitas vezes são tolhidos os usos e costumes culturais dos alunos pela “imposição” de disciplina e repressão. A autora reforça que em um ambiente de proibições e recalçamento, o cultivo, a disseminação e construção do conhecimento, da cultura e das ideias ficam consideravelmente comprometidos.

A participação dos alunos em manifestações políticas também é censurada, seja dentro ou fora da escola. Assim, Silva (2016) considera que tais medidas de controle são uma afronta para a democracia e trabalha na contramão das Leis que regem a educação brasileira. Entre elas a Lei nº 9.069, de 13 de julho de 1990, nomeadamente o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), em especial no seu Art. 58, que diz: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

Oliveira (2016) adverte que a política de militarização da escola pública é mais uma política de “controle”, de terceirização da educação. Para o autor, o que fundamenta a implementação dessa política é a propagação do discurso do medo e da violência que permeia a escola, evidenciado e anunciado pelas mídias de comunicação, meio fortemente utilizado pela sociedade como fonte de informação, cujo maior compromisso é com o mercado e não com a verdade. Tendo a mídia como propagador da cultura do medo, tornando-se em atores sociais de facção, encobertos por um manto de uma suposta imparcialidade, os governadores utilizam-se de mecanismos de controle para monitorar os movimentos sociais e os grupos de oposição, enfraquecendo e inquinando assim os processos basilares democráticos.

A cultura do medo e a prática militarista tendem a vender a ideia de que a militarização é uma solução para ampliar a segurança, além de servir de combate à violência. Essa foi uma das teses espalhadas pelo Estado. Não é verdade. Política de segurança se faz com

justiça social. O processo de militarização das escolas é parte do processo de ampliação do controle social. (Oliveira, 2016, p. 48)

O autor ainda destaca que a rigidez no trato contra as “ameaças” não podem ser usadas como pilares para a construção de uma sociedade pautada na segurança e na justiça social. As propostas pedagógicas de controle e de repressão se alimentam da propagação do medo e da insegurança para serem impostas e implementadas.

Para Veloso e Oliveira (2015) a surpreendente expansão da militarização das escolas públicas pode apresentar distorções na formação identitária dos alunos que geralmente se encontram em processos de socialização secundária (na escola, na sociedade, em clubes, etc.), colocando em risco o código de valores e condutas que integram os indivíduos, fazendo-os esquecer de hábitos e costumes da vida civil adquiridos na socialização primária.

Segundo Silva (2016) os alunos das escolas militares são forçados a seguirem os princípios da disciplina, hierarquia e submissão, que transforma os sujeitos em meros cumpridores de ordens, perdendo a capacidade crítica. Nessa perspectiva os alunos passam por um processo de supressão da sua individualidade em favor do coletivo.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas, para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. [...] É assim que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados. (Bourdieu, 1989, pp. 10-11)

É importante lembrar que Bourdieu referencia a existência de luta frequente de classes, que não se restringe somente às privilegiadas, mas também pelas demais classes, em busca do domínio dos espaços onde o poder simbólico exerce a sua força, por meio da violência simbólica, impelindo e inculcando os mecanismos do conhecimento e da realidade social (1989, p. 11).

Para este distinto sociólogo o poder simbólico é o meio pelo qual se exerce a violência simbólica. Este poder é exercido com a cumplicidade daqueles que o exercem e daqueles que estão sob o domínio dos sujeitos que o exercem. A violência simbólica, para o autor, é a dominação e

domesticação dos indivíduos, por meio da indução de princípios determinados pela classe dominante, que abala a consciência da classe dominada. Essa disseminação é exercida de maneira invisível sem o uso da força física, e que se propaga imperceptível aos sujeitos envolvidos. Bourdieu explicita o seu pensamento, referindo que:

o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder. [...] É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os «sistemas simbólicos» cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica). (Bourdieu, 1989, pp. 11 e 15)

Paro e Ferreira (2017) apontam para o fato de que a militarização, embora muito questionada e combatida por especialistas pelos seus meios de condução de comportamentos e ações, não pode ignorar o fato de que também exercem a legitimidade de princípios básicos da educação e de organização social, uma vez que privilegia o desenvolvimento da formação moral e da inclusão civil do cidadão.

A escola hoje sofre as influências externas de patologias sociais que penetram no cotidiano escolar, modificando a sua estrutura e o seu comportamento. A escola tem que lidar com os problemas das desestruturas familiares que afetam o comportamento e a saúde psicológica das crianças e adolescentes. Isso faz com que as relações interpessoais sejam abaladas e distorcidas de modo que alunos e professores tenham, por vezes, uma relação equivocada.

Para um bom desempenho, tanto do trabalho pedagógico do professor, como para o bom aproveitamento e desenvolvimento do aluno, é necessário que haja condições de trabalho onde a disciplina e a hierarquia sejam respeitadas. Não se torna possível o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico em meios onde a anarquia e o descontrole comportamental dos alunos prevaleçam. É preciso esforço de ambas as partes para que haja resultados do trabalho pedagógico.

De acordo com Paro e Ferreira (2017), as escolas militarizadas têm-se colocado como uma estratégia de socorro emergencial para algumas instituições que se veem destruídas pela violência, indisciplina, consumo de drogas, entre outros aspectos. Os autores ressaltam que a presença de policiais no interior da escola tem aspectos positivos, pois não influencia nas questões pedagógicas dos professores e gera confiança e segurança para os alunos, pais e funcionários da escola. Isto torna-se ainda mais premente quando nas últimas décadas se verifica uma transferência, por delegação e omissão, de responsabilidade da educação, na sua globalidade, das crianças e adolescentes, das

famílias para a instituição escolar.

Ainda são muito incipientes os dados relacionados à eficácia da militarização da escola pública no combate à violência e ao uso de drogas, pois o que a literatura apresenta até ao momento não é suficiente o bastante para que se possa considerar como “resultado” conclusivo e definitivo. Isso acontece também porque muito possivelmente a questão de a militarização das escolas públicas ser ainda um assunto relativamente novo, recente, sem a apresentação de um número considerável de estudos que apontem para resultados conclusivos ou consistentes. O processo de militarização tem sido foco de interesse das políticas públicas educacionais e de investigadores, que têm nos últimos anos se debruçado sobre a temática para a compreensão dessa “nova” e complexa estrutura escolar. É importante que não sejam desmerecidos nenhum fator como foco de interesse das políticas educativas. É pois uma temática que se encontra ainda em plena “análise” dos estudiosos, pelo que não se pode desmerecer nem tampouco deixar de considerar todos os fatores que permeiam a adoção de tal política de modo que não sejam realizadas conclusões precipitadas acerca desse processo de transformação da escola pública.

2.8. Relação família e escola

Como tratado anteriormente, as mudanças sociais que ocorrem constantemente, ressignificando o modelo familiar, influenciam significativamente no “modo de ser” da escola. O papel da educação da criança/adolescente que sempre esteve no comando da família, passou ao longo dos anos, a ser também de responsabilidade da escola. Cada vez mais a escola tem sido impelida a exercer esse papel e, em muitas vezes, sozinha, pois algumas famílias passaram a responsabilidade total da educação dos filhos para a escola.

A criança/adolescente passa quatro horas de seu dia na escola. As outras 20 horas estão ou pelo menos deveriam estar sob os cuidados e a atenção da família. Assumir toda a responsabilidade da educação num curto espaço de tempo – as quatro horas diárias de permanência na escola, é, poderíamos dizer, “humanamente” impossível. Não há como executar essas multitarefas sem que haja uma colaboração entre família, escola, gestores e demais agentes escolares, para que todos, cada um dentro de suas responsabilidades e especificidades, possam cumprir o papel de educar as crianças.

É imprescindível que haja um estreitamento das relações entre família e escola para que juntas possam encontrar o equilíbrio e o sucesso entre educação e aprendizado. Tanto a escola como a família são responsáveis pelo desenvolvimento dos sujeitos, entretanto com papéis distintos e que se

complementam, (re)significando valores, cultura, realidades e projetos (Loureiro, 2017). A família é a base da educação e desenvolvimento pessoal do indivíduo. Não é concebível que a escola assuma sozinha toda a responsabilidade da educação de suas crianças.

A família é o principal espaço de referência, proteção e socialização dos indivíduos, independente da forma como se apresenta na sociedade. Ela exerce uma grande força na formação de valores culturais, éticos, morais e espirituais, que vêm sendo transmitidos de geração em geração. (Oliveira, 2018, p. 3)

Oliveira (2018) reiteram a importância da família estar em coparticipação com a escola de seus filhos e em contato frequente, acompanhando o andamento e o desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Em caso de algum “conflito” é indispensável que a família seja capaz de junto com a escola encontrar a solução mais adequada para o problema.

Para Souza (2009), cabe à escola a iniciativa de estreitar a sua relação com a família, haja vista que muitos pais não possuem conhecimento algum de como se dá o processo de ensino/aprendizagem de seus filhos, nem tampouco do seu desenvolvimento cognitivo ou psicológico, gerando muitas vezes aos pais, uma certa dificuldade no acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Esse pode ser considerado um dos motivos de muitos pais resistirem ou se negarem a participar da vida escolar de seus filhos.

Muitos pais gostariam de participar mais efetivamente da vida escolar de seus filhos. Contudo, têm dificuldades para fazê-lo ou porque deixaram a escola muito cedo, ou porque não conseguem acompanhar a evolução dos métodos de ensino/aprendizagem ou ainda por estarem sobrecarregados com o excesso de trabalho para o sustento e manutenção dos encargos familiares. Souza (2009, p. 7) corrobora com essa reflexão: “a interação família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno”. Essa parceria entre escola e família deve buscar atuarem juntas em consonância uma com a outra, facilitando o desenvolvimento da criança, de modo que atuem como agentes capazes de transformar as estruturas sociais do seu contexto. Destaca ainda que nessa relação devem ser consideradas suas “estruturas e formas de relacionamento”, uma vez que a relação família e escola se tem mostrado muito importante para o sucesso educativo das crianças.

Família e Escola emergem, assim, como duas instituições fundamentais para promover os processos evolutivos dos indivíduos, actuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Como tal, deveriam ser contextos

aliados e parceiros imprescindíveis, constituindo-se como uma equipa em que as normas, os princípios e os critérios estabelecidos por ambos seguem o mesmo rumo e a mesma direcção, criando e proporcionando as condições necessárias, para que os objectivos propostos a atingir sejam efectivamente cumpridos, ou seja, o sucesso escolar e social das nossas crianças e jovens. (Loureiro, 2017, p. 3)

A família é a base de toda a aprendizagem humana. É da família que provém os modelos das relações interpessoais, sociais, e é através dela que se constroem os padrões de comportamento individual e coletivo. Entretanto, deve-se considerar o contexto no qual está inserida, da mesma forma que suas interações e influências determinam, em geral, seu modo de ser e agir.

É fundamental que tanto a escola como a família tenham delineados os seus objetivos educacionais para que não haja o chamado jogo de “empurra-empurra”, transferindo para a outra instância aquilo que lhe cabe. Nesse sentido, o relacionamento entre escola e família deve ser estreitado através das relações interpessoais entre professores, alunos, pais, gestores, agentes escolares, onde cada um exerce uma função importante na educação e formação da criança.

A escola vem se empenhando em aproximar a aprendizagem das realidades de vida das crianças e comunidades a que pertencem, de modo a propiciar mais oportunidades de (re)conhecimento de seu espaço social, cultural, permitindo-as perceberem seu espaço no mundo e na sociedade e do mesmo modo formando-as enquanto cidadãos. É também relevante que construam uma “força de trabalho” para juntas superarem seus impasses, por meio da construção de uma “identidade própria” individual e coletiva, valorizando-se como “parceiras de caminhada” uma vez que tanto a escola como família possuem responsabilidades educacionais e uma pode tanto reforçar, quanto influenciar a outra na sua atuação (Sousa & José Filho, 2008, p. 7).

O primeiro grupo social da qual a criança faz parte é a família e, portanto, ela possui um papel primordial na sua educação e formação, principalmente no que concerne à formação de valores éticos, morais e sociais, fundamentais para a construção do cidadão. A Constituição Federal, de 1988, em seus artigos 205, 227 e 229, traz o compromisso e o dever da família na educação integral da criança e na sua formação enquanto cidadão.

As duas instituições, tanto família como escola, têm sido alvo de críticas por não exercerem a função à qual são designadas, pois passam por dificuldades em face das inúmeras transformações sofridas ao longo das últimas décadas. De acordo com Ferreira (2018), família e escola necessitam dessa parceria para que possam juntas enfrentar as dificuldades. A família necessita participar efetivamente no acompanhamento e apoio da vida escolar de seus filhos, de modo que, através do trabalho conjunto entre família e escola, possam atingir efectivamente o objetivo do aprendizado

das crianças.

Ferreira e Sobral (2018), evidencia que

mesmo diante da realidade, onde é preciso equilibrar a sustentação econômica e o convívio familiar, corrompidos pelos avanços dos quais a sociedade vem passando, mudanças essas que afetaram as famílias transformando na maioria das vezes totalmente suas rotinas e levando as pessoas a terem uma vida fora do chamado padrão familiar. A escola precisa que a família acompanhe o desenvolvimento no ensino-aprendizagem dos seus filhos. Incentivando, cobrando deles a execução das tarefas escolares.(p. 493)

Szymanski (2011) corrobora com o pensamento de Ferreira (2018) e entende que tanto a escola quanto a família são responsáveis pelo desenvolvimento e inserção da criança na sociedade, assim como de sua formação intelectual e social, para que ela no futuro seja capaz de desempenhar as tarefas que viabilizem sua continuidade na vida social.

Aprendemos com ambas o tempo todo. A família como a nossa “primeira escola” nos ensina nossos comportamentos, atitudes, posturas, assim como a expressar e controlar nossos sentimentos e nossos anseios. Quando devemos nos comportar “assim” ou “de outra maneira”, nos ensina a controlar nossa ira, nosso tom de voz. É com a família que aprendemos a nos expressar por meio de olhares, gestos, a nos comportarmos em meio a um grupo de pessoas – sejam elas amigas ou estranhas.

A escola, por sua vez, tem assumido a responsabilidade de ensinar os conteúdos específicos pertinentes à área do saber, que irão promover ou não o sucesso da criança no futuro, tanto na sociedade como no mundo do trabalho. Aprender os conteúdos disciplinares, como ler e interpretar, ser capaz de somar ou dividir, de compreender um gráfico ou uma tabela, são responsabilidades de ensino pertinentes à escola e não da família. Contudo é necessário que a família faça o acompanhamento do desenvolvimento escolar de seus filhos e também proporcione à criança espaços e condições propícios para a realização das atividades escolares (Ferreira e Sobral, 2018).

Esses papéis educativos distintos, onde cada um – família e escola – por sua conta se presumia que acatavam determinadas responsabilidades, já não se configura mais na contemporaneidade. Com a transformação da sociedade esses papéis foram sendo “misturados” e os campos de atuação de um e de outro passaram a não serem mais “delimitados”. Isto posto, embora sempre houve a necessidade do diálogo e da parceria entre escola e família, nos dias atuais essa sinergia tornou-se cada vez mais fundamental. Assim, o trabalho conjunto de ambas – família e escola – é cada vez mais essencial para a promoção do sucesso educativo e social da criança/jovem.

CAPÍTULO III –

Administração e Gestão Escolar da Educação Básica



3. APRESENTAÇÃO

As instituições escolares têm sido impulsionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação do ambiente escolar. De fato, os avanços ocorridos com o advento do neoliberalismo, relativamente recentes, têm interferido na reestruturação do sistema de produção, por meio das rápidas mudanças nos processos científicos e tecnológicos, afetando as organizações das empresas, a administração pública, e, por consequência, os sistemas de ensino e a gestão das escolas.

Nesse sentido, neste capítulo pretende-se examinar e certificar de forma objetiva, a importância da Gestão Escolar no processo de ensino, na medida em que a dedicação e a aplicação das ações, de forma conjunta e integrada, possa contribuir efetivamente na obtenção de resultados positivos para a comunidade escolar, como um todo.

3.1. Gestão x administração: conceitos e teorias

Em um primeiro momento seria importante buscar o entendimento do significado de “Gestão” em seu sentido mais amplo. De acordo com o dicionário Priberam “Gestão” significa ‘gerência’, ‘administração. Acrescentando ao conceito de gestão, o dicionário online da língua portuguesa¹⁰, apresenta o significado de gestão como: ação de gerir, de administrar, de governar ou de dirigir negócios públicos ou particulares; administração.

E segundo o dicionário Infopedia¹¹, “Administração” deriva do latim “administratio.onis”; cita como sinônimos: “gestão; governo; gerência; governação; e diretoria”, e tem a Administração, como significados:

ação de administrar, de dirigir os negócios públicos ou privados, de gerir bens: a administração dos municípios é entregue aos prefeitos; Gestão dos negócios públicos; governo; Corpo administrativo que tem a seu cargo a administração

Entretanto, o mesmo dicionário apresenta os seguintes significados para “administração”

pública: a administração do Estado; Maneira de governar, de gerir um negócio (público ou particular); direção, gerência; Setor de direção de uma instituição, de um estabelecimento: administração da empresa; Equipe que compõe este setor, composto pelos responsáveis pela administração; espaço físico onde essa equipe trabalha; Reunião dos preceitos e

¹⁰ <https://www.dicio.com.br/>) “Administração” deriva do latim “administratiōne-” e refere como sinônimos alguns dos seguintes vocábulos: “gestão; governo; gerência; governação; e diretoria”. Entretanto, o mesmo dicionário apresenta os seguintes significados para “administração”

¹¹ <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/administração>

métodos que regulam os mecanismos de produção (controle de qualidade, organização estrutural, funcionamento etc.) de um estabelecimento; Prática ou desenvolvimento prático desses preceitos ou métodos; [Medicina] Ato de ministrar um tratamento ou medicamento etc.; Administração da justiça. O exercício legal da justiça; Administração dos sacramentos; Ação de conferir os sacramentos (ritos sagrados)” (Infopedia, n.d)

Sabe-se, então, que a palavra “administração” está relacionada com ‘gerenciar’ ou ‘administrar’ uma empresa, uma entidade, um departamento, um órgão, ou determinadas tarefas organizacionais, com a finalidade conduzir pessoas de forma eficaz, promover melhorias, criar um ambiente colaborativo, motivado, propício ao autodesenvolvimento e, conseqüentemente, à conquista de resultados.

A partir da Revolução Industrial, com a evolução do processo produtivo, a administração passou a ser estudada por diversos autores que buscavam elaborar fundamentos para a estruturação das organizações, relacionados com a ato de gerenciar, de administrar algo. Em síntese, especialistas no tema citam que o ato de administrar significa planejar, dirigir, organizar, coordenar e controlar organizações, tendo como objetivo alcançar metas definidas por empresas e instituições, sejam públicas, privadas ou outras. Maximiano (2000, p. 8), menciona as várias ações que o administrador deve realizar, relevando a importância de saber utilizar os recursos que tem, para atingir os objetivos corretos, destaca que:

as pessoas que administram qualquer conjunto de recursos são administradores ou gerentes. São os gerentes que fazem o processo administrativo funcionar. Alguns gerentes são chefes de outras pessoas. Os chefes têm autoridade sobre outros funcionários (equipe de funcionários). A autoridade é um tipo especial de recurso, que dá aos gerentes a capacidade ou poder de tomar decisões e acionar o trabalho de seus funcionários e outros recursos. A responsabilidade é um atributo que permite a outros gerentes, acionistas, clientes, seus funcionários ou a sociedade, cobrar os gerentes pela forma como os recursos são utilizados e pelos resultados de suas decisões e ações. (Maximiano, 2000, p. 8).

Em suma, o autor cita que a administração “é o processo de tomar decisões e realizar ações que compreendem quatro processos principais interligados: planejamento, organização, direção (execução) e controle” (Maximiano, 2000, p. 7). O autor sintetiza esses processos baseado no chamado “enfoque funcional da administração”, designação retirada da obra de Henri Fayol, “Teoria Clássica da Administração”, de 1916, tal como se pode averiguar na esquematização da Figura 02.

Figura 3 – Enfoque funcional da administração sob a perspectiva de Fayol (Maximiniano, 2000. p. 7).



Entretanto, podemos perceber pela Figura 04 como estão organizados esses processos ou funções, considerando a descrição do papel de cada um deles no contexto da gestão: planejamento como “processo de definir objetivos, atividades e recursos”; organização como “processo de definir o trabalho a ser realizado e as responsabilidades pela realização”; direção como processo “para acionar os recursos que realizam as atividades e os objetivos”; já o controle é o “processo de assegurar a realização dos objetivos e de identificar a necessidade de modificá-los” (Maximiano, 2000. p. 7).

Figura 4 – Funções do processo administrativo (Maximiano, 2000, p. 07).

PROCESSO OU FUNÇÃO	DESCRIÇÃO
Planejamento	<i>Planejamento é o processo de definir objetivos, atividades e recursos.</i>
Organização	<i>Organização é o processo de definir o trabalho a ser realizado e as responsabilidades pela realização; é também o processo de distribuir os recursos disponíveis segundo algum critério.</i>
Direção	<i>Execução é o processo de realizar atividades e utilizar recursos para atingir os objetivos. O processo de execução envolve outros processos, especialmente o processo de direção, para acionar os recursos que realizam as atividades e os objetivos.</i>
Controle	<i>Controle é o processo de assegurar a realização dos objetivos e de identificar a necessidade de modificá-los.</i>

Ainda nessa perspectiva, Chiavenato (2003), um dos autores mais renomados e respeitados da área da administração e recursos humanos, refere-se as ideias de Fayol, e reitera que que as funções do administrador advém dos termos ‘gerenciar’ ou ‘administrar’ e, de modo genérico, estão

estritamente ligadas a diversos aspetos, nomeadamente:

- fixar as metas a serem alcançadas, por meio do planeamento;
- analisar e conhecer os problemas a enfrentar; solucionar os problemas;
- organizar recursos diversos, criando e dispondo a empresa em “departamentos”, como, por exemplo, financeiros, tecnológicos;
- comunicar e exercer a liderança, ao dirigir e motivar as pessoas;
- tomar decisões precisas e avaliar;
- executar os mecanismos de controle e considerar o conjunto todo.

Fayol, em sua obra “Introdução Geral da Teoria da Administração” publicada em 1916, apresenta seis funções básicas que considera essenciais à toda empresa. São invocadas as seguintes funções:

Técnicas – produção de bens ou serviços da empresa; Comerciais – compra, venda e troca de bens; Financeiras – procura e gerenciamento de capitais; Segurança – proteção e preservação de bens; Contábeis – inventários, registros, balanços, custos e estatísticas; Administrativas – coordenam e comandam as outras cinco, constituindo-se na mais importante. (Fayol, citado por Chiavenato, 2003, p. 80)

Nesse tópico, é de grande relevância mencionar as ideias de Fayol, para mais adiante podermos fundamentar a sua origem nos trabalhos da Gestão Escolar. Assim, sua teoria baseava-se na ideia de que as empresas precisavam se organizar de maneira racional, mantendo o controle através de previsões periódicas, organograma, recrutamento e treinamento cuidadosos e reuniões de chefes de departamento para melhor coordenar as ações. Maximiano (2000), continuando essa argumentação, detalha o entendimento nas ações da função do administrador:

que devem ter uma sequência lógica, porque o trabalho do dirigente consiste em tomar decisões, estabelecer metas, definir diretrizes e atribuir responsabilidades aos integrantes da organização, e, desse modo, as funções administrativas de planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar fazem parte exclusivamente da sua função. Propôs ainda que as funções administrativas devessem estar separadas das funções operacionais (citadas), porque os dirigentes costumam negligenciar a administração, preocupados com os detalhes da produção em geral, e tornam-se incompetentes, pois pensam e agem como especialistas e não dão conta de suas responsabilidades de bem administrar o todo, que é a organização. (Maximiano, 2000 p. 29)

Como vimos no início deste tópico, os dicionários “Priberam” e “Infopedia” e “Dicionário online”, colocam como sinônimos os termos “Administração” e “Gestão”. Todavia, há entendimentos de outros autores considerando conceitos mais abrangentes, como Luck (2015), considerando que no decorrer do tempo houve uma evolução ou “mudança paradigmática”. Em linhas gerais percebe-se que administração tem um viés mais analítico, mais de planejamento, enquanto a gestão é mais voltada para a prática.

Assim, no presente, com os avanços tecnológicos alinhados com essas transformações, os especialistas da área buscaram adaptar o uso da expressão administração, para o termo “gestão”, ampliando-se o seu uso para o ato de “gerenciar”, “administrar” e “gerir”, inserindo outros elementos como: processos, as divisões de tarefas, em todas as áreas do conhecimento. Representa lançar mão das funções e conhecimentos necessários para, por intermédio de pessoas, atingir os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz.

Nessa perspectiva, Luck (2015), abordando a Gestão Educacional, distingue a administração de gestão, considerando que:

gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissados com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados (pp. 35-36).

Em seu livro *“Gestão Educacional – uma questão paradigmática”*, (Luck , 2015, pp. 99-112) explicita em tópico próprio, o tema *“Relação entre administração e gestão: uma concepção integrada e interativa”*, onde destaca pontos que chama de “Diferenciação de pressupostos”. Mencionamos alguns desses pressupostos para ilustrar suas ideias a partir do Quadro 08.

Quadro 8 – Mudança de paradigma de administração para gestão: pressupostos e processos sociais(Lück, 2015, pp. 102-104).

Administração	Gestão
• A realidade é considerada como regular, estável e permanente e, portanto, previsível.	• A realidade é considerada como dinâmica e em movimento e, portanto, imprevisível.
• Crise, ambiguidade, contradições e incerteza são consideradas como disfunções e, portanto, forças negativas a serem evitadas, por impedir ou cercear o seu desenvolvimento.	• Crise, ambiguidade e incerteza são consideradas como elementos naturais dos processos sociais e como condições de aprendizagem, construção de conhecimento e desenvolvimento.
• A disponibilidade de recursos a servirem como insumos constitui-se em condição básica para a realização de ações de melhoria. Uma vez garantidos os recursos, decorreria o sucesso das ações.	• Os recursos não valem por ele mesmos, mas pelo uso que deles se faz, a partir dos significados a eles atribuídos pelas pessoas, e a forma como são utilizados, podendo, portanto, ser maximizados pela adoção de ótica proativa.
• Os problemas são considerados como sendo localizados, em vista do que podem ser erradicados	• Os problemas são sistêmicos, envolvendo uma série de componentes interligados.
• O poder é considerado como limitado e localizado; se repartido, é diminuído.	• O poder é considerado ilimitado e passível de crescimento, na medida em que é compartilhado.

Assim, é possível reconhecer com maior clareza no referido quadro, a distinção entre administração e gestão, que para muitos se pode mostrar de forma sutil, podendo até mesmo existir alguma confusão entre os conceitos. Lück (2015), por meio desse quadro, nos auxilia a fazer essa distinção com mais clareza e a compreender o papel de cada uma na gestão escola.

As argumentações da autora focam as mudanças ocorridas a partir dos anos 1990, demonstrando a evolução da Gestão Pública, notadamente nos conceitos da administração gerencial adotada a partir deste período. Expandiu-se, desde então, um novo ciclo de transformação da organização do Estado, que rompeu com a tradicional administração burocrática.

3.2. Organização e cultura organizacional da escola

A Cultura Organizacional consiste na união de valores, crenças, normas e rituais, adotados pelas organizações. No contexto da administração em geral sabemos que uma boa gestão deve implantar uma cultura de práticas, valores e políticas que norteiem a empresa para serem seguidas pelos seus colaboradores e essa cultura deve, por meio de um sistema de valores compartilhados, orientar as ações de toda a equipe.

A escola, sendo também uma organização onde se promove a formação humana, por meio das relações sociais, pessoais e interpessoais, das quais são marcadas pela interação entre elas, é que se diferenciam das demais organizações convencionais – as empresas.

Libâneo (2011) afirma ainda que essas interações, que diferem a escola das demais organizações com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais por meio de seu sistema e de sua estrutura, possuem “processos organizativos próprios” (pp. 316-317). Esses processos, segundo o autor, também podem ser denominados de “funções”, e que estão fundamentados nos princípios do planejamento, organização, direção e controle, ou seja, nas funções descritas por Fayol, como já mencionadas anteriormente. Libâneo (2011), referencia ainda que da mesma forma que as empresas utilizam esses princípios da administração, a escola também se apropria dessas funções e as emprega tanto nas questões pedagógicas como administrativas, que entretanto possuem cunho “educativo, formativo”, próprios das instituições educacionais.

De acordo com Pires e Macêdo (2006, p.3) a cultura implica “estabilidade, dinâmica e padronização”. Deve ainda criar mecanismos de modo a conduzir os membros da organização para se agruparem, levando-os ao consenso de ideias. Os autores argumentam que o termo cultura é bastante amplo, conceitualmente, sendo que há muitas derivações e significados, enfatizando que todos são:

derivados de sua raiz latina, que se refere à plantação no solo. Em muitas línguas ocidentais, cultura significa civilização ou refinamento da mente e, em particular, os resultados desse refinamento, como educação, arte e literatura. À medida que um grupo de pessoas se reúne para desenvolver uma determinada atividade, esse grupo inicia também a construção de seus hábitos, sua linguagem e sua cultura. (Pires & Macedo, 2006, p. 3)

Ponderam ainda que a cultura organizacional agrega, entre esses grupos de trabalhadores, valores éticos e morais, que os motivam a crescer junto com a empresa. E asseveram que, do mesmo modo, "uma cultura «desorganizacional» pode empurrar a empresa e os funcionários para problemas de produtividade e no ambiente de trabalho”.

De acordo com Morgan (1996, p. 36) citado por Pires e Macêdo (2006):

a estrutura organizacional, regras, políticas, objetivos, missões, descrições de cargos e procedimentos operacionais padronizados desempenham uma função interpretativa, atuam como pontos primários de referência para o modo pelo qual as pessoas pensam e dão sentido aos contextos nos quais trabalham. (p. 87)

Os autores reiteram ainda que “os valores culturais são transmitidos para as pessoas pelo processo de socialização e consolidados com sua prática social no cotidiano das instituições sociais como família, escola, religião e nas organizações” (Pires & Macêdo, 2006, p. 6).

As organizações escolares têm como principal característica a interação entre as pessoas e principalmente a criação e definição dos objetivos que determinam o funcionamento da escola. Essas organizações escolares podem ser formais ou informais. As organizações formais referem-se ao planejamento, à estrutura e ao desempenho dos papéis, enquanto as organizações informais referem-se aos “comportamentos, opiniões, às ações e às formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros do grupo. Esses aspectos da organização informal têm sido denominados de “cultura organizacional” (Libâneo, 2011, p. 318).

Segundo Libâneo (2011), colocar o conceito de cultura organizacional no cerne da “análise da organização das escolas”, quer dizer que deve-se buscar pela “relação das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade com sua influência nas formas de organização e de gestão” (2011, p. 319).

De acordo com Munhoz (2021) a cultura organizacional, é produto de toda a estrutura formal e informal da escola, que integram os assuntos concernentes aos aspectos burocráticos, relacionais e socioculturais da escola, numa interação entre os ambientes externos e internos possibilitando, dessa maneira o gestor avaliar ou até é mesmo corrigir as possíveis falhas e desvios de questões tanto administrativas quanto pedagógicas da escola.

Para Libâneo (2011) a cultura é um conjunto de crenças, costumes, conhecimentos, valores, modos de agir e comportamentos dos sujeitos na sociedade, com raízes sociológicas, históricas, antropológicas, entre outras áreas, que utilizam o conceito em diferentes óticas e utilidades. Todos esses aspectos formam os conceitos, as ideias, os pensamentos e até o modo de agir do ser humano, que são na verdade nossa subjetividade (2011, p. 319). Esses elementos, que vão sofrendo modificações, pelas experiências vividas, pelas interações pessoais, pelos conhecimentos adquiridos, formam a “bagagem cultural” que o indivíduo traz consigo para dentro da escola e que juntamente com as trazidas por outros indivíduos, vão formar, portanto, a “cultura organizacional” do local – escola a que pertencem.

A cultura organizacional de uma instituição de ensino explica as formas de aceitação ou de resistência a novas mudanças ou alterações, a maneira de como são tratados os alunos, o modo de agir diante das dificuldades com a questão disciplinar dos alunos, a resistência ou não de mudanças no cotidiano e do trabalho, a forma como são tratados os pais e a comunidade externa, entre outros aspectos.

Essa cultura organizacional, também designada como cultura da escola (pode-se falar, também, da cultura da família, da cultura da prisão, da cultura da fábrica), diz respeito às características culturais não apenas dos professores mas também de alunos, funcionários

e país. A esse respeito, escreve o sociólogo francês Forquim (1993, p. 167) citado por Libâneo (2011):

“A escola é, também, um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão dos símbolos.” Cultura organizacional pode, então, ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. (Libâneo, 2011, pp. 440-441)

O autor destaca ainda que essa cultura organizacional se apresenta de dois modos: como instituída e instituinte. A cultura instituída está relacionada com “normas legais, estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, rotinas, grade curricular, horário, normas disciplinares, etc”. Já a cultura instituinte é aquela em que os “membros da escola se criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana” (Libâneo, 2011, p. 320).

Teixeira (2000) corrobora com essa afirmação, e agrega que a cultura organizacional escolar está baseada em três pilares: a) artefatos: são as construções, a língua falada e escrita, o espaço físico, as produções artísticas e culturais, bem como o comportamento das pessoas que constituem o grupo, que ainda que passem despercebidos, constituem o primeiro pilar da cultura organizacional; b) valores e crenças: se referem à concepção que cada um tem de como deve ser e agir, onde os valores exercem uma função normativa, ou moral, que irão determinar a forma como os membros do grupo irão lidar com as diversas situações do cotidiano; c) concepções básicas: que se referem às crenças interiorizadas que orientam as ações dos indivíduos.

Na perspectiva de Libâneo (2011), a cultura organizacional da escola pode ser alterada, discutida, avaliada, planejada pelas pessoas de modo que possam atender melhor as demandas, os interesses e as expectativas da equipe escolar. Dessa forma pode-se dizer que é de suma importância que os documentos que norteiam o cotidiano de trabalho, nomeadamente o projeto pedagógico curricular, incluindo a gestão participativa, devem ser elaborados por toda a equipe escolar, seus agentes e pela comunidade externa.

Portanto, para que se possa dar a devida importância à cultura organizacional da escola, faz-se necessário que os princípios de formulação, desenvolvimento e da avaliação do “projeto pedagógico curricular”, bem como todas as relações interpessoais, as ações de formação, as práticas avaliativas, as tomadas de decisão do currículo e da estrutura organizacional, sejam criadas, elaboradas, transformadas, alteradas, substituídas com a participação de todos os que compõem o “universo” escolar.

Outro aspecto que vale ressaltar apontado por Libâneo (2011) é que é de suma importância que se considere ao contexto efetivo e tangível das relações sociais que são marcadas igualmente por interesses políticos e pessoais, pelas relações de poder tanto internas quanto externas, pelos conflitos e ideologias, e também pelos “objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo Estado” (p.322). Destaca ainda uma visão sociocrítica que propõe:

compreender dois aspectos interligados: de um lado, a organização como uma construção social envolvendo a experiência subjetiva e cultural das pessoas; de outro, essa construção não como um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sociocultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais sempre contraditórios e às vezes conflituosos. Tal visão busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada, já que esta precisa entender a objetivos sociais e políticos muito claros, relativos a escolarização da população. (Libâneo, 2011, pp. 322-323)

Vale destacar, as considerações de Lopes & Perucchi (2015), acerca da cultura organizacional, quando afirma que a escola enquanto organização educativa, possui uma cultura própria fundamentada por um conjunto de valores, normas, pressupostos e disciplina, compartilhados com a comunidade educativa, e de onde são projetados os anseios e desejos que as instituições educativas possuem de proporcionar uma oferta educativa de qualidade, com base e fundamento no projeto educativo.

Nessa perspectiva, podemos dizer que este é o grande desafio dos gestores – direção, coordenação e corpo docente –, o de saber conduzir, gerenciar, administrar, gerir, dirigir a instituição escolar e ao mesmo tempo levar em consideração os interesses coletivos e os individuais, bem como as particularidades humanas na intenção de atingir os objetivos sociais e pedagógicos, por meio de participação eficaz nos trâmites administrativos.

3.3. Gestão da Escola Pública de Ensino Básico

Ainda há pouco tempo, nos anos de 1990, a administração das escolas era centralizada na figura do diretor, responsável por comandar e submeter sua equipe dentro de normas e determinações estabelecidas, em hierarquização das funções e atribuições, num sistema verticalizado. Como argumenta Lück (2000). em texto sobre o tema,

o trabalho do diretor escolar constituía-se, sobretudo, em repassar informações, assim como controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, em acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior.(p.35)

Assim, no período anterior aos anos 1990, predominava a gestão caracterizada pelos excessos de controle, inerente na administração pública burocrática. Essa centralização das atividades, reforça o esse controle das ações do gestor “isentando” sua responsabilidade quanto aos resultados. Nesse sentido, Lück (2000), corrobora afirmando que “a burocratização dos processos, a fragmentação de ações e sua individualização e, como consequência a desresponsabilização de pessoas em qualquer nível de ação, pelos resultados finais de seu trabalho” (p. 14).

Lück (2015), em seu livro “A evolução da gestão educacional: Uma mudança paradigmática” vê “transformações na gestão da escola, a partir de meados da década de 1990, destacando uma delas, o fato de haver uma mudança do aspecto da “centralização da autoridade para a sua descentralização” (p. 77). Evidencia que a centralização era bastante acentuada nas organizações burocráticas, o que fazia com que as escolas se posicionassem em condições de “dependência e obediência” em relação ao sistema educacional, e também pela “minuciosa divisão de tarefas e delimitação rígida de hierarquia”, da burocracia prejudicial nos procedimentos e nas relações entre os profissionais da escola. Assevera que “tais condições são consideradas como responsáveis pela falência do modelo predominante de administração educacional, caracterizado por um alto grau de ineficiência traduzidos nos elevados índices de repetência e evasão escolar” (Lück, 2015, pp. 78-79).

Nesta perspectiva, a autora considera importante destacar que a descentralização constitui-se em uma das evidências de mudança de paradigma, pela qual se reconhece como legítima, necessária e importante, a consideração e a participação, em acordo com os princípios democráticos, daqueles que irão atuar em um programa ou organização, de contribuir com a determinação dos aspectos referentes a essa atuação. A partir dessa consideração, promove-se a autêntica e genuína mobilização dos agentes de mudança como sujeitos e, portanto, com condições de transformar a realidade, transformando-se também e, dessa forma, criando condições de sustentação das mudanças alcançadas. (Lück, 2015, pp.79-80)

A autora enfatiza, de maneira categórica, que “o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados” (Lück, 2015, p. 76).

Libâneo et al. (2011) salientam que a instituição escolar tem por objetivo a “aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes”, e que o sistema de organização e de gestão da escola é o agrupamento de ações, de recursos, mecanismos e de procedimentos que possibilitam alcançar esses objetivos. Argumentam os autores que o contexto da organização do sistema de ensino situa a escola entre as políticas educacionais e diretrizes curriculares e as ações e práticas pedagógico-didática na sala de aula (p. 296). Assinalam que o ambiente da escola é, desse modo,

o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino e quanto dos objetivos de aprendizagem. [...] Com efeito, a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Assim, as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos. (Libâneo et al., 2011, p. 297)

Nesse sentido, a participação de todos os agentes escolares – professores, gestores, coordenadores, incluindo comunidade externa –, se tornam também responsáveis pelo desenvolvimento educacional dos educandos devendo, com sua participação, colaboração e empenho, ter como foco principal o ensino/aprendizagem dos alunos, pois a escola não anda sozinha e a engrenagem que a move deve rodar continuamente sem que nenhuma das partes que a integram deixe de exercer o seu papel.

3.4. Gestão democrática e participativa da escola pública

A gestão democrática, prevista no art. 205, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, refere que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, 1988), propondo que a comunidade deve fazer parte do processo de desenvolvimento da educação nacional, com a finalidade de implementar a participação popular no ensino público e promovendo a democracia na educação brasileira.

A LDB de 1996 veio consolidar os mecanismos essenciais presentes da Constituição Federal de 1988, concretizando em seu contexto no que tange à gestão das escolas, o seu caráter

democrático, como podemos constar no inciso VIII, em seu artigo 3º, da LDB, quando refere a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O princípio da gestão democrática considera a participação, de maneira dinâmica, de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a garantir qualidade na aprendizagem para todos os alunos. Acentua ainda que essa gestão “deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico” (Oliveira & Menezes, 2018, p. 880). A autora corrobora a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, bem como as ações para introdução dessas políticas, incluso do projeto pedagógico das escolas.

Nesse sentido, a participação integrada e conjunta de todos os responsáveis pelo processo educacional da criança/jovem, é de suma importância, e exige de todos um esforço partilhado. Nessa perspectiva, Lück (2013a), afirma que:

a gestão consiste no envolvimento de todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição de planos de ação, em sua implementação, monitoramento e avaliação, visando os melhores resultados do processo educacional. (p. 22)

À vista disso, o gestor deve estar comprometido com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, com a participação e compartilhamento, na tomada conjunta de decisões e na efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, o gestor necessita “apresentar transparência através da demonstração pública de seus processos e resultados” (Oliveira & Menezes, 2018, p. 880).

Para Lück (2013b) a gestão democrática e participativa oferece mecanismos consideráveis e de grande importância para as decisões na educação básica, sobretudo no que diz respeito à participação de professores, de agentes escolares, dos cidadãos, de pais e alunos, o que compõem a comunidade escolar, nos processos e na integração das suas funções da administração escolar, quais sejam, no planejamento, na organização, na direção (execução) e no controle.

Segundo Libâneo (2011) a participação de todos os integrantes da escola é o único meio pelo qual se pode garantir a democracia. É por meio da participação que se faz conhecer os objetivos da escola, suas metas, sua estrutura e seus mecanismos e funcionamento. O bom funcionamento da escola depende da autonomia dos profissionais da educação em ter a oportunidade de opinar, propor, definir, e intervir na direção dos trabalhos.

É significativo ressaltar que a gestão democrática participativa retira a escola de uma redoma,

um lugar restrito e fechado, onde se vive dentro dos muros da escola realidades diferentes das vividas no seu exterior, dando à escola a oportunidade de conquistar o prestígio da comunidade escolar, na sociedade civil.

Libâneo (2011) evidencia que contar com a participação da comunidade escolar viabilizando sempre a comunicação interativa, deve ter como objetivo sempre a consonância nas pautas básicas e de benefício coletivo. Isso significa também que a participação de outras pessoas nos processos de gestão não coloca à parte as obrigações do gestor no acompanhamento, na cobrança e na exigência do cumprimento das responsabilidades compartilhadas, uma vez que os objetivos e metas da escola devem ser alcançados. Embora a participação ecoe um sentido positivo, não podemos deixar de lembrar que há também aquelas que podem privar as práticas democráticas, impondo seu modo de ser e pensar, como comumente ocorre nas manifestações de partidos políticos, lideranças em defesa de interesses próprios, movimentos que visem atender particularidades de pequenos grupos.

A adoção de práticas participativas não está livre de servir a manipulação das pessoas, as quais podem ser induzidas a pensar que estão participando. De fato, frequentemente, são manipuladas por movimentos, partidos e lideranças políticas em defesa dos próprios interesses. A participação pode servir para respaldar decisões previamente definidas, mas deve ser forma de levar a equipe escolar a soluções inovadoras e criativas. (Libâneo et al., 2011, p. 336)

A participação e a coparticipação nas tomadas de decisões e definição de objetivos e metas, embora deva centrar-se no princípio da coletividade, não isenta a responsabilidade individual que cada agente da comunidade escolar deve ter. Nesse modelo democrático de gestão, a responsabilidade do gestor se dá principalmente na supervisão e acompanhamento dos processos decisórios.

A participação implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos, e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas, conforme uma mínima divisão de tarefas e um alto grau de profissionalismo de todos. Portanto, a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação. (Libâneo et al., 2011, p. 335).

A gestão participativa se dá por intermédio de reuniões, debates e discussões coletivas, de eleições e proposições que estejam voltadas ao objetivo principal da escola – o ensino e aprendizagem dos alunos. Esses meios de participação devem ser administrados pelo gestor para que não haja “falência ou omissão identificada de inúmeras situações educacionais, a partir do que se trabalha a reboque das situações, em vez de influenciá-las positivamente, como seria próprio fazer” (Lück, 2013,

p. 25), ou seja, que o tempo das discussões coletivas dos participantes não seja dissipado com discussões menos importantes ou que estejam deslocadas, ou ainda, que se desviem da pauta. Deve-se eleger as prioridades de discussão e principalmente promover condições para que a pauta seja cumprida e se chegue a uma conclusão ou decisão final.

É necessário que o gestor esteja atento e administre essas situações para que não resultem em “falsa gestão democrática”, imperando a resistência a mudanças, imposição de ideologias e princípios individuais, proposição de ideias e decisões que caminhem em direção oposta aos valores e propósitos educacionais, o senso comum sem orientação e conhecimento do processo educacional; enfim, para que a gestão democrática, possa ser exercida sem que haja prejuízos dos objetivos e resultados educacionais.

CAPÍTULO IV –

Formação de Professores da Educação Básica



4. APRESENTAÇÃO

Tratamos neste Capítulo a temática da formação de professores que se coloca como um dos principais fatores que interferem na qualidade de ensino na Educação Básica, abordando questões concernentes à sua formação profissional, como aquisição inicial, e também o seu aperfeiçoamento ao longo da carreira, como formação continuada.

Nessa perspectiva é trazida à discussão as várias ideias que o assunto se impõe, sobretudo, na seara da educação básica, buscando os pontos de vistas dos mais renomados autores e estudiosos que tratam das questões relacionadas à formação de professores, nas suas variadas particularidades. Trata-se ainda das políticas públicas que flexibilizam, incentivam e valorizam a carreira do profissional da educação básica, que estão associados à avaliação de resultados.

4.1. Conceito de formação de professores

As mudanças sociais, tecnológicas e científicas vêm, nos últimos tempos, impondo desafios constantes, de formação e informação, provocando frequentes transformações sociais e políticas que podem contribuir positivamente com a sociedade no que se refere, por exemplo, aos experimentos e sucessos científicos, à pluralidade cultural, às crenças, e na compreensão de tantos outros eventos e notícias mundiais, que podem ter impacto negativo quando nos deparamos com o desconhecimento ou despreparo para compreendermos essas questões.

Por conseguinte, podemos dizer que o professor, estando inserido nesse contexto social, se torna alvo dos impactos que todos esses aspectos trazem para seu cotidiano de trabalho, desafiando-o a estar em constante formação e busca por conhecimentos que sejam capazes de auxiliá-lo na resolução dos problemas e dos desafios que sua profissão lhe impõe. Gatti (2008) corrobora com esse pensamento afirmando que “não podemos ignorar a tensão que está hoje colocada nos sistemas educacionais pelas condições socioculturais e científicas que vivenciamos. Gestores e professores diante de crianças bem diversificadas, com pensamentos, atitudes e comportamentos construídos num contexto social complexo” (Gatti, 2008, pp. 12-13).

Consequentemente, entendemos que os professores, expostos a todos esses desafios, carecem de uma formação que esteja à altura de atender a essas necessidades da prática profissional cotidiana. Sabemos que esse é um grande desafio que a educação vem enfrentando em todo o mundo e que inúmeros tem sido os esforços que as autoridades educacionais têm despendido nesse campo. Entendemos também que a formação inicial do professor não consegue, regularmente, oferecer o

suporte necessário para todo esse enfrentamento que a profissão lhe exige e impõe.

Dessa forma, a busca por atualização e formação, pela construção de novos conhecimentos e principalmente pelo enfrentamento de uma formação permanente deve ser constante no sentido de serem capazes de atender às exigências do cotidiano de trabalho. É fundamental que a formação permanente do professor lhe conduza ao saber fazer, como fazer, quando fazer e por que fazer. Além disso, deve também proporcionar a capacidade para transformar o conhecimento em ações práticas, diminuindo, dessa maneira, o distanciamento existente entre teoria e prática.

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (Tardif, 2002, p. 172)

Imbernón (2010) referencia que, devido à complexidade da sociedade, a educação dos seres humanos foi gradativamente tornando-se cada vez mais complexa e, por conseguinte, cada vez mais desafiadora, tanto para a profissão do professor como para as instituições educativas. Isso levou ambos a se desenvolverem no interior de um cenário marcado por mudanças impetuosas em seus aspectos sociais, científicos, culturais e artísticos. Toda essa diversidade tornou-se o cerne das preocupações atuais nos mais variados campos, e em especial no campo da formação de professores e das instituições de ensino.

Segundo Imbernón (2010), a formação permanente do professor deve-se amparar em eixos de atuação:

- ✓ Primeiro deve desenvolver sua capacidade de reflexão “prático-teórica” por meio de sua própria prática, gerando o conhecimento educativo;
- ✓ Deve-se apropriar da troca de experiências com seus colegas mediante o diálogo como fonte de reconhecimento dos “campos de intervenção educativa”;
- ✓ Através da formação, ampliar a capacidade crítica para reconhecer as adversidades da profissão e das desigualdades sociais;
- ✓ Desempenhar o progresso das experiências isoladas e individuais para as coletivas e institucionais. (p. 50)

Nessa perspectiva, Imbernón acrescenta que o conceito de formação permanente baseado na perspectiva de “atualização científica, didática e psicopedagógica do professor” deve ser substituído

por uma formação que constitua a “descoberta, a fundamentação, a organização, a revisão e a construção teórica” (Imbérnon, 2010, p. 51). Esse “novo” conceito se baseia na concepção de que o professor é construtor do conhecimento pedagógico individual e coletivo.

Nóvoa (1995) corrobora com esses pensamentos e prossegue afirmando que

as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (p. 18).

O autor destaca ainda que a formação de professores é um processo e, portanto, não se limita somente à aquisição de conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas estende-se ao longo de sua profissão, continuamente na busca por novos conhecimentos, onde inclui-se no processo a avaliação de suas próprias práticas e das políticas educacionais determinantes da profissão. Destaca ainda que a formação de professores tem se alternado entre modelos acadêmicos e práticos. Os modelos acadêmicos são centralizados nas instituições que privilegiam os conhecimentos “fundamentais” para a profissão, enquanto que os modelos práticos estão alinhados nas escolas e na aplicação das metodologias.

Segundo Nóvoa (1995, p. 26) é preciso transcender esse modelo de formação que já não atende às necessidades da profissão, uma vez que estão baseados em parcerias entre Universidade e Escola.

A formação do professor vai além do acúmulo de informação. O conhecimento se constrói a partir do trabalho coletivo, na troca de experiências, no cotidiano do trabalho docente, lugar privilegiado de reflexão, de construção e reconstrução da cultura escolar (Nóvoa 1995). A formação é um processo de apropriação individual do conhecimento. O professor ao sistematizar e organizar o conjunto de informações, saberes e de possibilidade infere-se que possa compreender a globalidade do sujeito, para que a partir disso seja capaz de contribuir para uma formação coletiva, onde ocorre a troca de experiências, o compartilhamento de ideias e saberes. Desse modo, o professor torna-se tanto um “formador” como um “formando”.

É por meio do compartilhamento que os professores passam a explorar suas ideias e seus saberes adquiridos tanto dentro como fora da profissão. O investimento nos processos de formação coletiva proporciona o desenvolvimento de uma “nova cultura profissional” para produzir saberes e

valores que lhe possibilitem exercer autonomamente a profissão (Nóvoa, 1995, pp. 26-27).

4.2. Formação dos professores na Educação Básica

São vários os aspectos que envolvem uma educação de qualidade. Vários fatores são atrelados à responsabilidade que é conferida aos professores pelo sucesso e melhoria da qualidade da educação. Esse provavelmente seja um dos principais fatores que apontam para o crescimento acentuado da oferta de cursos de formação continuada de professores nas últimas décadas.

Educação Básica é incentivada a fomentar uma qualidade que reflita no desempenho escolar dos seus alunos, de modo que esses possam atender às exigências do mercado de trabalho e da sociedade. Nesse sentido, muitos dos discursos que se referem à qualidade da educação colocam a formação de professores como sendo um dos pilares responsáveis pela tão almejada qualidade educacional. Os professores são impelidos a lidarem com a responsabilização de uma educação de qualidade e ao mesmo tempo a enfrentarem a desvalorização da profissão docente, marcada pela baixa remuneração, pela extensa jornada de trabalho, pela falta de oportunidade de promoção profissional e, muitas vezes, pela precariedade das escolas e condições de trabalho.

Nóvoa (1995) corrobora com esse pensamento e aponta para esse paradoxo da imagem do professor que, por um lado, sofre o descrédito e desvalorização da profissão, a perda de identidade entre outros fatores. Por outro lado, se depara com os discursos políticos e sociais que atribui ao professor a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico, social e político do país e como sendo uma âncora para a construção do futuro. Percebemos ainda que a figura do professor aparece com certa frequência nos discursos sociais e acadêmicos, como um dos pilares responsáveis pelo desenvolvimento do país e pela construção do futuro.

Há uma crença exagerada atribuída ao professor como principal responsável pelo sucesso e insucesso escolar, mas não se pode deixar de perceber que o professor não tem autonomia para transformar sozinho as questões adversas da educação, pois sua participação nas tomadas de decisões, na participação e formação dos currículos, nas mudanças das políticas educativas, ainda é muito irrisória para que haja uma mudança efetiva nessa área, conforme afirmam Sacristán (2006), Pimenta (2006), Nóvoa (1995), Libâneo (2011), Imbernón (2010), entre outros.

Dessa maneira, não se pode responsabilizar completamente os professores pelos sucessos e insucessos da educação, haja vista que diversos fatores, tais como: as relações de poder, o espaço escolar, as leis, o currículo, os saberes, entre tantos outros elementos, influenciam e dependem de profundas mudanças na sociedade, na escola e nos profissionais que têm de conviver com as pressões

de sistemas e de naturezas diversas, conforme aponta Nunes (2005, p. 125). Há ainda que se considerar que as falhas na formação inicial dos professores, principalmente na qualidade da sua formação docente, levam o professor a ter que enfrentar as dificuldades da sala de aula, muitas vezes, completamente despreparado.

Flores (2015, p. 1) evidencia que “uma reflexão séria e consequente sobre a qualidade da formação de professores implica, necessariamente, e entre outras vertentes, a discussão das políticas de formação, dos programas e currículo, da pedagogia da formação, mas também do papel dos formadores de professores”. Assim, para o enfrentamento dos desafios cotidianos da prática pedagógica cotidiana Libâneo (2011), evidencia que:

as novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. (p. 28)

A figura de mero transmissor do conhecimento já não cabe mais ao professor nos dias atuais. Essa atribuição foi substituída pela necessidade de um professor que busca o desenvolvimento de competências e habilidades de seus alunos de modo que sejam capazes de pensar, dialogar, ouvir, argumentar e expressarem desejos, sentimentos pensamentos e partilha de sua realidade de vida. O desafio do professor e de sua formação nas últimas décadas está em proporcionar ao seu aluno a capacidade de se tornar um “ser pensante” capaz de gerir, construir e reconstruir conceitos, valores, atitudes, competências e habilidades (Libâneo, 2011).

Saraiva (2021) corrobora dessa mesma perspectiva, firmando que as práticas pedagógicas centradas no ensino onde o foco está na figura do professor como transmissor do conhecimento, devem ser abandonadas dando lugar a um ensino que esteja centrado na aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes a capacidade de refletirem, pensarem, serem capazes de encontrar soluções para seus problemas. Nesse processo deve-se considerar a avaliação como parte integrante, oportunizando tanto ao professor como ao aluno a (re)pensarem sobre a própria prática e através dela poderem evoluir em conjunto na construção de seus conhecimentos.

Tardif corrobora com esse conceito e afirma ainda que “um professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá”. Ele segue ainda afirmando que o professor detém “conhecimentos

e um saber fazer” oriundos de sua própria atividade docente, e a partir dos quais ele a “estrutura e a orienta” (Tardif, 2000, p. 230).

Para Nóvoa (2009, p. 33) a profissão docente é marcada por práticas a partir das quais, imbuídas de teorias e metodologias, derivam a “construção de um conhecimento profissional docente”. Nessa mesma perspectiva, Tardif (2000) referencia que a profissão docente envolve a produção de saberes específicos e requer que sejam absorvidos e utilizados em sua prática pedagógica, tendo como base “conhecimentos práticos, teóricos e especializados”, que são normalmente adquiridos no decorrer de sua formação.

Nessa mesma ótica, Tardif (2000) destaca ainda que é imprescindível que o professor saiba administrar esses “saberes” para que possa converter os conhecimentos teóricos em conhecimentos aplicáveis no contexto de ensino e de acordo com a realidade de seus alunos. O autor destaca inclusive que o conhecimento dos professores deve ser capaz de solucionar os problemas da prática cotidiana e para a adaptação de novas situações. Nesse sentido, é de suma importância que o professor esteja na busca por uma formação contínua que seja capaz de lhe oferecer os contributos necessários para suprir, se não total, pelo menos na sua grande maioria, as necessidades que a profissão lhe atribui.

Nas últimas décadas o campo da formação de professores tem sido marcado por um significativo esforço do poder público, com investimentos consideráveis na espera de resultados da melhoria da qualidade da educação, bem como da aprendizagem dos alunos. Entretanto, os resultados ainda estão aquém do que se pode considerar como desejável (Gatti, 2019). Em decorrência disso, aumenta a insatisfação pela falta de “políticas que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional” (Gatti, 2019, p. 173).

Vale destacar que na esfera das políticas de formação docente há uma crítica recorrente no que diz respeito à precarização da formação, à desprofissionalização, e da aceleração da formação docente no sentido de atender à necessidade da “falta de professores” (Gatti, 2019). Somado a isso, vem os baixos salários, as condições precárias de trabalho, a desvalorização da carreira dos profissionais da educação, a complexa inserção dos profissionais da educação e a delicada articulação entre a formação inicial e continuada. Assim:

no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas. Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos

favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva. (Gatti, 2019, p. 177)

Outro ponto importante que merece atenção apontado por Nóvoa (1992) é no que diz respeito à intensificação do trabalho docente e com o alargamento e excesso das atividades escolares cotidianas. Além disso, esse aumento da carga de trabalho acaba por gerar um mal-estar que leva o professor a cumprir somente as tarefas cotidianas, ficando na expectativa de que os especialistas da educação lhe digam o que fazer. Desse modo, se instaura o descrédito da experiência do professor, adquirida ao longo de sua prática, levando-o a uma perda de identidade.

4.3. Formar-se dentro da profissão – professor reflexivo

Na década de 80, do século XX, surge a expressão “professor reflexivo”, cunhada por Donald Schön (1983, 1987). Ora, a reflexão já é uma característica inerente a todo ser humano. Entretanto, a atribuição que Schön faz ao professor reflexivo se refere ao conhecimento e à compreensão do trabalho docente e suas complexidades. Nesse tempo, o especialista propôs que os cursos de formação de professores passassem por uma reforma curricular, considerando que esse modelo não mais se pautasse em “currículos normativos”, pois estes não são capazes de proporcionar ao docente a capacidade de encontrar soluções para as adversidades que se revelam no cotidiano da profissão docente (Pimenta, 2006, p. 19). A partir de então, Schön, conforme citado por Pimenta (2006) propõe que a formação de professores seja

baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. (Pimenta, 2006, pp. 19-20)

Percebemos uma grande valorização da prática na formação docente, sob a perspectiva de Schön, apontando para uma prática baseada na reflexão contínua de forma que essa forneça respostas para o “novo”, as “incertezas” e as “indefinições” da prática cotidiana (Pimenta, 2006). Assim, a partir das propostas de Schön para uma formação pautada na reflexão, o campo da formação de professores passou a considerar mudanças no currículo de formação bem como as condições para que se tivesse um olhar também para o “exercício de uma prática pedagógica” nas escolas, pautada na reflexão.

Ghedin (2006) nos chama a atenção para o fato de que o conhecimento e o saber não

podem se alicerçar somente na experiência e no saber oriundos da prática, pois eles também são adquiridos em outros campos como do espaço escolar e do contexto social. Ele ainda ressalta que a prática pedagógica requer um constante movimento de vai e vem nos planos de trabalho, que são geradores de conhecimentos e saberes legitimados a partir da reflexão crítica de todo o processo da prática pedagógica, onde o professor exerce o papel principal na propagação desses conhecimentos e saberes. Segue afirmando que “o conhecimento que o educador «transmite» aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico)” (Ghedin, 2006, p. 135).

Nóvoa (1997) destaca a magnitude de se investir no desenvolvimento pessoal do professor. Por isso, afirma que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (p. 25)

Face aos múltiplos saberes e à complexa realidade que envolvem a formação de professores, é emergente que o foco dessa formação implique em um maior aprofundamento teórico, com uma capacidade “operativa” que seja capaz de atender às necessidades da profissão, considerando os princípios éticos para o enfrentamento da diversidade cultural e das diferenças. Além disso, não se pode deixar, é claro, da necessidade de revisão e ajuste salarial dos professores e também primar pelas “condições de trabalho de exercício profissional” (Imbernón, 2011, pp. 77-78).

Outros aspectos importantes evidenciados por Sacristán (2006) são as transformações verificadas na estrutura organizacional do sistema educativo, dividindo o corpo docente na sua unidade e na sua capacidade “reindicativa e de pensamento”, causadas, por um lado, pela descentralização do sistema que estava estabelecido, e, por outro, devido às questões da privatização da educação, justificando o fato de que a entrada do mercado na educação, também contribuiu para o rompimento da racionalidade dos professores, que poderia ser utilizada a favor da comunidade escolar, primordialmente aos alunos, fazendo com que eles se submetessem as regras desse mercado, desconsiderando o que aponta a ciência. Importante ressaltar esse aspecto com a própria fala do

autor: “*na ideologia do mercado, quem manda não é ciência e sim, o gosto do consumidor*”. E complementa: “o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência” (2006, p. 83).

Nesse sentido, o autor aponta para o paradigma do “senso comum” como uma maneira de atender à formação de professores. Não se reporta a um senso comum vulgar, mas sim aquele que se expressa como um “sexto sentido”, caracterizado pela inteligência, sabedoria, intuição, pelo raciocínio, pela astúcia.

Consequentemente, Sacristán (2006) apresenta seis princípios oriundos da “Filosofia da Ação” e da “Sociologia da Ação” como formas mais coerentes de se dialogar a respeito da prática pedagógica. O autor destaca seis preceitos que devem ser considerados: a) Devido às baixas remunerações e às condições de trabalho, os cursos de formação de professores acabam não atraindo os melhores “produtos” do sistema educativo; b) Não se pode dar o que não se possui, portanto se o professor não cultiva cultura, ele não pode dar nem sequer ensiná-la; c) a prática do professor está vinculada ao seu modo de pensar, ou seja, sua prática pedagógica espelha seu modo de pensar e refletir; d) o fracasso da formação docente se dá em virtude de que a ciência que é oferecida não é capaz de levar o professor a “pensar”/“refletir”; e) “o pensamento explica a ação mas não é a ação”; f) o saber fazer como fazer não provém só do conhecimento advindo do processo de formação mas também de toda a base cultural donde se integra a pessoa do professor (Sacristán, 2006, pp. 84-87).

As vertentes apresentadas por Pimenta (2006), Imbernón (2010), Libâneo (2011), Sacristán (2006) Nóvoa (1995, 2007, 2009), Ghedin (2006) nos leva a perceber que a formação de professores precisa de um novo olhar, de um novo modelo, de um novo enfoque que permita o professor continuar “aprendendo” ao longo de seu percurso profissional e onde possa partilhar o seu conhecimento com seus pares para que possa ensinar e aprender com eles por meio da partilha. É nesse sentido que a escola se torna um espaço importante e imprescindível na formação do professor. É na escola que esses momentos de partilha e de construção de novos saberes ocorrem (ou pelo menos devem ocorrer) entre os professores, e, da mesma forma, se podem constituir em espaços de reflexão individual e coletiva sobre as práticas pedagógicas, proporcionando através dela a construção de novos saberes e a solução para os problemas do cotidiano do trabalho e, igualmente, possam alcançar o objetivo principal do ensino – a aprendizagem dos alunos.

Nóvoa (2007, p. 6) em sua palestra proferida, em outubro de 2006, para o Sindicato dos Professores de São Paulo, intitulada “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, evidencia que a escola vem vivenciando um “transbordamento” que as tem levado ao enfrentamento

de situações que ao longo dos anos foram transferidas para dentro da escola, responsabilizando, portanto, as instituições de ensino a assumirem um papel que não lhes pertence. Isso levou as instituições a perderem o foco, não terem a definição clara de estratégias, distraídas e dispersas. O autor não nega o fato de que todas essas coisas sejam importantes, e que necessitam de atenção. Entretanto, o que não pode acontecer é a escola perder o seu objetivo principal que é a “aprendizagem dos alunos”.

É fundamental que se pense na aprendizagem dos alunos como foco central onde o conhecimento e o aluno ocupam lugar principal nesse processo. De acordo com Nóvoa (2011), a aprendizagem “não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades” (p. 6).

Na perspectiva de Nóvoa (2011, p. 9) uma escola cujo foco é a aprendizagem tem que dominar três situações: conduzir todos os alunos a obterem o sucesso escolar; os professores devem da mesma forma, assumirem um compromisso ético priorizando a “avaliação do resultado escolar dos alunos”; como destaca o autor, é fundamental o professor prestar contas com a sociedade, assim como a maioria das profissões o fazem, daquilo que realiza em seu trabalho. Por último, é imprescindível que haja uma diferenciação do trabalho docente na perspectiva de cultivar a cooperação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem de modo que o professor não seja o único a “ensinar” na sala de aula. Sem que haja um investimento nessas perspectivas, cumprir o papel de se ter uma escola centrada na aprendizagem dos alunos, parece ser uma realidade impraticável.

Em vista disso, percebemos a importância da formação de professores atender ao novo modelo de escola onde o foco principal seja a aprendizagem dos alunos. Libâneo (2011) corrobora com esse pensamento e agrega que

a escola hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas. [...] Pensar num sistema de formação de professores, supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação. (Libâneo, 2011, p. 80)

A profissão docente, segundo Nóvoa (2007), é e sempre foi muito complexa. Nesse sentido, ela requer que os profissionais mais experientes também façam parte do processo de formação daqueles que estão ingressando na profissão. Para o autor, “a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2009, p. 33).

Na visão do autor, “tornar-se professor” requer um investimento em si próprio onde haja o reconhecimento e (re)construção de si mesmo. *Aprender a ser professor requer* um trabalho que integre “o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria”. É primordial que os professores estejam conectados continuamente com a literatura, a arte e a ciência, para que possam ser exploradas com os alunos as “riquezas formativas” que esses campos trazem para a aprendizagem. Não é possível trabalhar e transpôr para os alunos uma bagagem da qual o professor não seja portador. Parece pertinente afirmar que estar conectado nessas áreas, prepara o profissional não somente para o ensino como também fortalece sua capacidade de tomar decisões para agir em situações inesperadas e imprevisíveis. “No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades” (Nóvoa, 2017, p. 17).

4.4. Políticas de formação continuada de professores

Ao longo dos últimos anos, o governo federal investiu consideravelmente na formação dos professores, visando melhorar tanto a qualidade de ensino como formar profissionais que ainda não possuíam formação adequada para o nível de ensino onde trabalhavam. Podemos dizer que esse foi um investimento tanto para ampliar o número de profissionais como o de nivelar a formação à prática pedagógica do professor.

São várias as preocupações e legislações que tentam de alguma forma solucionar as problemáticas tanto da falta de uma formação adequada à prática docente quanto o de minimizar os impactos negativos de uma formação de má qualidade traz para o aprendizado dos alunos e para o desenvolvimento da educação como um todo.

Por conseguinte, Leis e Programas foram criados para atender às necessidades emergenciais da Educação Básica e empenhar-se nas soluções das “falhas” e, muitas vezes, da precariedade da formação de professores. Em seu artigo 13.º, a LDB define as obrigações dos docentes do seguinte modo:

Os docentes incumbir-se-ão de: I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - Zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Lei nº 9.394

1996, art.º 13)

Se analisarmos a fundo cada uma das responsabilidades atribuídas aos professores, vamo-nos deparar com o cumprimento das tarefas, reiteradamente como uma simples reprodução de uma prática “irrefletida”, “irreconhecida”, que se reproduz no interior das escolas e que acaba por “maquiar” a prática pedagógica, influenciando no modo de como os professores assumem seu papel enquanto profissionais, o no reconhecimento consciente de suas atribuições e deveres, manifestando seu envolvimento e compromisso com uma educação pautada na aprendizagem dos alunos.

Ao longo dos últimos anos, assolados pela massificação do trabalho, pela falta de compromisso público em medidas significativas de melhoria da qualidade de trabalho e da valorização dos profissionais da educação, muitos professores, sem perspectivas de ascensão ou de valorização, se instalam como “reprodutores” das mesmas práticas pedagógicas que vêm trabalhando ao longo da carreira. Não conseguem muitas vezes identificar os problemas que o cotidiano do trabalho pedagógico traz, nem tampouco mobilizar os conhecimentos necessários para mudarem sua realidade. Infelizmente, essa realidade tem-se multiplicado no interior da escola.

No mesmo momento que nos deparamos com essa dura realidade, não podemos deixar de reconhecer que há o esforço de muitos professores e profissionais da educação, que têm, cotidianamente, se dedicado com empenho na execução de seu trabalho e tem se debruçado, comprometidamente, na busca por melhorias da educação em todos os aspectos, principalmente na responsabilidade com o aprendizado dos alunos.

Sabemos que para atenderem às exigências instituídas pelas Leis que regem a Educação, não só no Brasil, mas também em muitos outros países, em especial os considerados “emergentes”, os professores necessitam muito mais do que contar com sua formação inicial ou do que a formação continuada em alguns casos possa lhes oferecer, pois parece-nos que tanto uma como a outra não conseguem atender às demandas que o cotidiano da sala de aula traz para o professor.

Considerando os debates acerca da formação e dos diversos pontos apresentados sobre a temática, não podemos ignorar que a descontinuidade das ações e programas voltados para a formação continuada dos professores é outro ponto que merece atenção, pois além de comprometer a qualidade da formação, desencadeia um processo de desmotivação e descrédito dos docentes. Essa é uma das justificativas de muitos professores que, “desanimados”, frequentemente se recusam a participar desse tipo de formação. Esse é um campo que precisa de mais atenção e empenho para solucionar essa falha. Claro que um “erro” não deve justificar o outro, entretanto, considerando a somatória de questões complexas que se colocam ante a profissão docente, como já mencionamos,

a desvalorização do profissional, a desprofissionalização, a precarização do trabalho, os baixos salários, a instabilidade, entre tantos outros aspectos, que conduzem o professor a um descontentamento que “pode” justificar de algum modo certas práticas que, entretanto, não deveriam fazer parte de sua vida profissional. No nosso ponto de vista é emergencial que as políticas de formação continuada se debrucem sobre essas questões, em busca de vias alternativas, de soluções.

4.5. Políticas de valorização da profissão docente

Falar sobre valorização de professores é sempre um grande desafio, e em especial no Brasil, uma vez que a carreira do magistério tem sido marcada, ao longo de seu percurso, pela instabilidade, pelo descrédito e pela desvalorização da profissão. Embora o discurso caminhe para os aspectos negativos da profissão professor, ele se mostra controverso quando responsabilizam os professores pelo sucesso ou insucesso da educação, como se fossem os únicos responsáveis.

A instabilidade profissional e a desvalorização da profissão estão regularmente ligadas às contínuas mudanças no campo educacional, à descontinuidade das ações educativas e das políticas educacionais. As constantes trocas de gestão, a mobilidade constante de professores, a interrupção nos projetos, entre outras ações de gestão pouco consentâneas com pressupostos educativos, determinam de algum modo essa instabilidade e o descrédito que tem caracterizado perfil da profissão do professor.

Em função das baixas remunerações, da insatisfação no trabalho, do desprestígio da profissão e das precárias condições de exercício da atividade profissional, os professores deixam a profissão em busca de melhores posições no mercado de trabalho e de maiores remunerações. Também é comum um processo de migração para a iniciativa privada que oferece mais condições e melhores salários, com a disponibilização de recursos adequados para o exercício profissional. Acontece ainda, para aqueles professores que possuem formação de níveis de pós-graduação, uma opção, logo que se proporcione, pelo ensino superior, onde a remuneração é mais atrativa e as condições de projeção social e profissional se tornam condições de grande motivação e empenho (Thomazini & Jacomini, 2019).

Segundo André (2015), em seu estudo do relatório “Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo, professores eficazes”, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), destaca que as políticas destinadas aos professores, precisam garantir que o ambiente de trabalho proporcione e favoreça o seu sucesso profissional. Afirma ainda que vários países se mostram preocupados com a evasão de professores competentes, e têm adotado políticas de seleção de bons profissionais, criando condições para que esses profissionais se sintam

motivados a permanecerem na profissão.

A autora evidencia ainda que o referido Relatório da OCDE (2006) salienta que o salário é um aspecto importante para a valorização dos professores. Entretanto, outros fatores se apresentam como relevantes, tais como o desenvolvimento profissional, receber apoio da gestão, ter melhores condições de trabalho e também a importância das relações interpessoais. Traz ainda a importância que o professor dá para a qualidade dos relacionamentos interpessoais, tanto com colegas de trabalho como com seus alunos, pois sentem a necessidade de serem valorizados pelos seus gestores – coordenadores, diretores, supervisores, entre outros –, e por meio dessas relações poderem alcançar melhores condições de trabalho para que possam, então, desenvolver uma melhor atuação profissional.

Silva e Nunes (2021, p. 8) corroboram com André (2015) e ressaltam que a partir da LDB de 1996, a educação brasileira passa por uma redefinição adquirindo maior autonomia “pedagógica, administrativa e financeira”. Essa nova estruturação da educação, reflete no trabalho do professor, o que necessita de uma inserção nos sistemas escolares de novos direcionamentos, como a contenção dos gastos, a contenção de recursos, gerando uma influência direta no cotidiano pedagógico e do trabalho docente, atingindo também a remuneração dos professores, o que pode gerar uma ameaça para a qualidade da educação.

Com base na reconfiguração da organização escolar, é possível enumerar diversos fatores que comprometem a qualidade da educação, a definição de um “bom trabalho” e a saúde dos professores, como: a intensificação do trabalho docente, a precarização da educação, massificação do ensino, dificuldades em reestruturar o trabalho docente e responder à demanda das novas necessidades organizacionais e pedagógicas em decorrência da ampliação e complexidade assumidas pela escola no final do século passado. (Silva & Nunes, 2021, p. 8)

Todos esses fatores acarretam implicações na organização da escola, necessitando de uma nova configuração quanto aos saberes docentes, à valorização, ao plano de carreira e à atratividade para o mercado docente. Da mesma forma as políticas públicas responsáveis pela regulação das ações encarregadas pela valorização da profissão docente, também carecem de reconfigurar suas metas e ações.

Diante do exposto, vale ressaltar que o Brasil se tem esforçado e se debruçado sobre a temática da valorização dos profissionais da educação, adotando políticas e medidas não só legislativas, que direcionem e regulem as ações, mas também por meio de programas que atuem

diretamente no cumprimento das medidas legislativas e que possam refletir positivamente no campo da valorização dos profissionais da educação.

Em 1996, o Governo Federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou visando a melhor distribuição dos recursos destinados à Educação Básica e à valorização do magistério, incluindo formação de professores e capacitação. O Fundo vigorou até 2006 tendo sido substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que continua em vigência com previsão de acréscimo das alíquotas de distribuição dos recursos aos Estados e Municípios (Brasil, 2020).

O PNE em sua meta 18 visa assegurar a valorização dos profissionais da educação, por meio de piso salarial nacional e plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica pública. Thomazini e Jacomini (2019) corroboram com essa referência, destacando que:

no Brasil, há um arcabouço legal que orienta os entes federados no estabelecimento de legislação de valorização docente, a saber: Constituição Federal, de 1988 (Brasil, 1988-), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N° 9.394/1996 (Brasil, 1996);- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei N° 11.494/2007 (Brasil, 2007); Lei N° 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008); Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N° 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação PNE(Brasil, 2014); Resolução N° 2/2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), a ementa fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública(Brasil, 2009). (Legislação Brasileira citada por Thomazini& Jacomini, 2019, p. 116).

A LDB, em seu artigo 67, traz como princípio a valorização dos profissionais da educação escolar, e para isso considera as seguintes ações: a admissão dos professores apenas por concurso público de provas e títulos; piso salarial; formação continuada dos profissionais da educação; condições satisfatórias de trabalho; progressão funcional por meio de habilitação, títulos e avaliação de desempenho; que seja reservado um período que já esteja incluso na jornada carga horária de trabalho do professor para que ele possa estudar, planejar e avaliar. (Lei n° 9.394, 1996)

Os precedentes nas ações legislativas em períodos anteriores, conforme aqui mencionados, são por meio da LDB, FUNDEF, FUNDEB, e até mesmo no bojo do inciso V do art° 206, Constituição Federal (1988) ,entre outros, conforme mencionado por Thomazini e Jacomini (2019), com diretrizes e propostas a fim de atender à valorização dos profissionais da educação.

Também no ano de 2005, com o mesmo intuito de atingir esses profissionais, como ações do Poder Executivo, o MEC (Ministério da Educação), por meio da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação o seu Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, foi elaborado um novo documento/programa denominado de “Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação” com a proposta de focar 03 eixos: “gestão, formação e carreira”.

No âmbito da gestão, estabelece-se a gestão democrática como um dos pilares de atuação dos profissionais da educação, participando da construção das diretrizes políticas e pedagógicas da escola, bem como em suas relações sociais com a comunidade local. Na esfera da formação são delineadas as diretrizes da formação inicial e continuada de modo que essa atenda às imprescindibilidades da profissão docente. E a carreira traz em seu escopo os estatutos e planos de carreira que visam uma melhor condição de trabalho, melhores remunerações, e ascensão profissional.

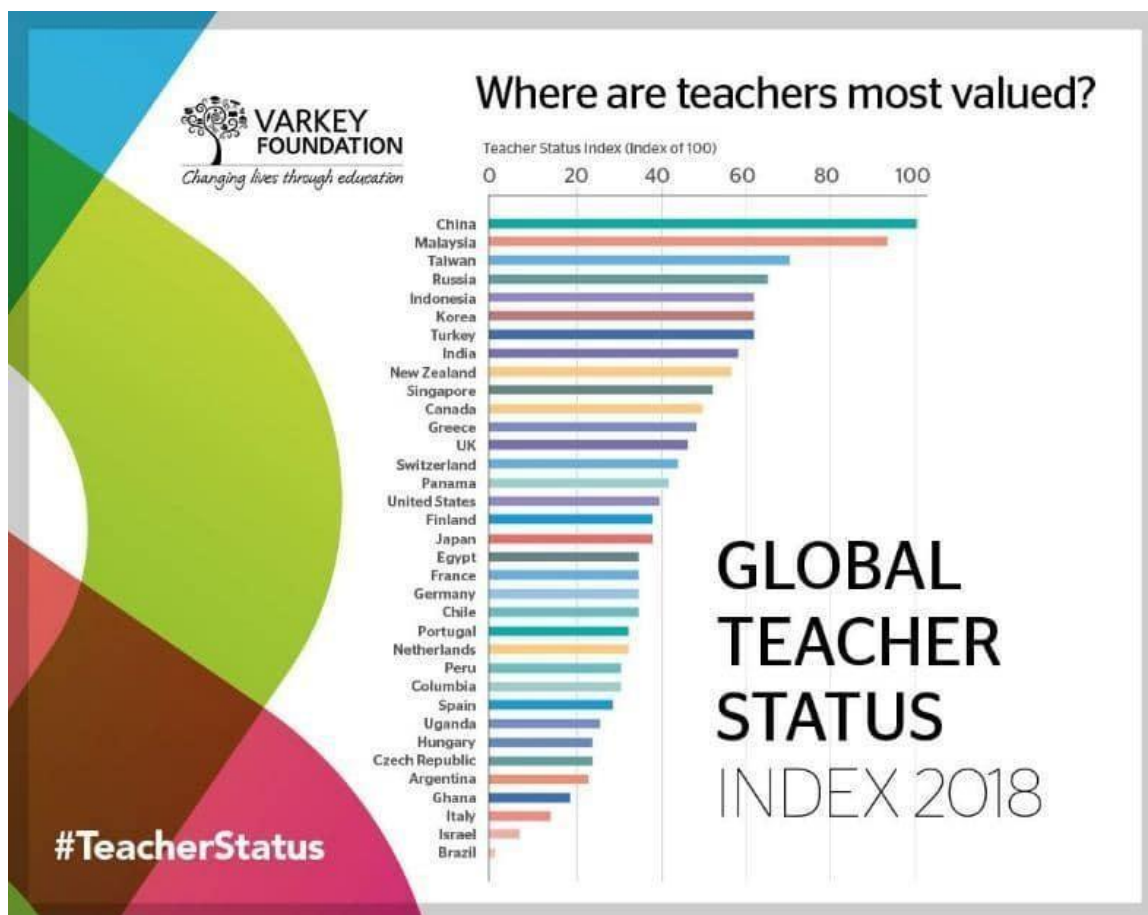
Não obstante haver vontade política, com leis e medidas colocadas no papel, o que se verifica, na prática, é que essas ações não têm a capacidade de atender aos anseios da classe destes trabalhadores. Como podemos verificar na Figura 04, extraída do relatório “Global Teachers Status”, de 2018, o Brasil ocupa o último lugar no *ranking* de valorização e *status* do professor. Do mesmo relatório é ainda possível verificar, para lá de outros aspetos, entre 35 países pesquisados ao redor do mundo, que o Brasil tem uma das mais baixas remunerações de docentes (Quadro 09) .(Dolton et al., 2018, pp. 19-22).

Nessa lógica, entendemos que é emergencial a necessidade de se rever as ações voltadas para a valorização dos profissionais da educação, bem como supervisionar o cumprimento das leis e medidas estabelecidas nos Estados e Municípios, uma vez que cada um tem autonomia para gerenciar a aplicação dos recursos destinados aos aspectos que abarcam a valorização dos professores. É importante ressaltar, mais uma vez, que a descontinuidade de ações resultantes de frequentes mudanças administrativas e políticas, resultam em interrupção dos projetos adotados, desaproveitamento dos recursos aplicados, tempo para implementação de novas medidas, que se convertem no insucesso dos resultados que se espera alcançar.

Constatamos que os resultados negativos do Brasil com relação à valorização profissional devem ser vistos no sentido de reconhecer que é preciso a adoção de medidas emergenciais de intervenção e revisão das políticas de valorização, para que comece a construção de um novo cenário, onde o profissional seja reconhecido no

âmbito social, financeiro e pedagógico, podendo dessa maneira exercer sua profissão com excelência e assim obter resultados satisfatórios em seu desempenho, atingindo, portanto, o sucesso educativo das crianças/adolescentes que tanto se almeja.

Figura 5 – Valorização dos professores em diferentes países (Varkey fFoundation, 2018, p.19).



A própria política de valorização dos profissionais da educação implementada pelo MEC em 2005 que regulamenta as medidas e fornece as diretrizes das ações de valorização do magistério, reconhece a importância que a mesma possui para a garantia de uma educação de qualidade, certificando que “é impossível pensar numa real valorização dos profissionais, sem as devidas atenções aos planos de cargos, carreira e salários” (Ministério da Educação 2005, p. 7). Desse modo, entendemos que não basta somente que tais medidas sejam firmadas meramente em documentos. É necessário que saiam do papel e se efetivem por meio de ações contínuas e efetivas.

Quadro 9 – Salários de Professores e Ranking PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Países	Índice do Ranking	Ranking de Salários*	Ranking Pisa
China	100.0	12,210	7
Malásia	93.3	18,120	Não disponível
Taiwan	70.2	40,821	3.5
Rússia	65.0	5,923	15
Indonésia	62.1	14,408	27
Coreia	61.2	33,141	6
Turquia	59.1	30,303	25
Índia	58.0	21,608	Não disponível
Nova Zelândia	56.0	33,099	11
Singapura	51.7	50,249	1
Canadá	49.9	43,715	3.5
Grécia	48.3	21,481	23
Reino Unido	46.6	31,845	12
Suíça	43.7	77,491	10
Panamá	42.0	16,000	Não disponível
Estados Unidos	39.7	44,229	18
Finlândia	38.0	40,491	5
Japão	37.4	31,461	2
Egito	34.8	6,592	Não disponível
França	33.7	33,675	14
Alemanha	33.4	65,396	8.5
Chile	33.1	20,890	24
Portugal	32.9	35,519	13
Holanda	32.2	43,743	8.5
Peru	31.1	12,478	29
Colômbia	30.3	18,806	26
Espanha	29.1	47,864	16
Uganda	25.1	4,205	Não disponível
Hungria	24.4	16,241	20
Rep Tcheca	23.9	18,859	17
Argentina	23.6	10,371	22
Gana	18.9	7,249	Não disponível
Itália	13.6	33,630	19
Israel	6.6	22,175	21
Brasil	1.0	12,993	28

Este ranking do PISA por país baseia-se na média real de pontuações do PISA em Matemática, Ciências e Leitura. * Em dólar.

PARTE II –
METODOLOGIA E CONTEXTO DE
INVESTIGAÇÃO



CAPÍTULO V –
Enquadramento Metodológico



5. APRESENTAÇÃO

Pensamos que determinar a metodologia de estudo é sempre um desafio para o pesquisador, pois ela é a norteadora de todo o procedimento de investigação, desde a consideração e enquadramento da problemática e dos seus objetivos, ao delineamento das temáticas de enquadramento teórico, à definição do contexto e dos sujeitos da pesquisa, até ao alinhamento das técnicas e instrumentos de recolha de dados, e, por fim, a ponderação da apresentação e da análise dos resultados.

A definição e a delimitação do “campo” de observação e de recolha dos dados são, de facto, fatores relevantes para a realização de uma investigação e sua legitimação. Nossa expectativa é de contribuir tanto para a ciência quanto para o nosso objeto de estudo – a escola. Isso nos leva a enfrentar o desafio de refletir e conhecer o campo de trabalho e, por fim, delinear a trajetória para a realização da investigação.

Este estudo tem por objetivo principal verificar quais as contribuições das escolas públicas civico-militares no currículo e na formação continuada dos professores para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Posto isto, tornou-se necessário compreender como a escola civico-militar está organizada, qual o currículo adotado por ela, como se dá a formação de professores desse modelo de escola e de que maneira isso pôde ou não contribuir para a melhoria da Educação Básica. Para apresentar o percurso realizado por este estudo, fracionamos as descrições por meio de títulos e subtítulos para melhor discorrer os passos realizados neste estudo, nomeadamente: o paradigma de pesquisa, a metodologia de estudo de caso, a constituição e organização do corpus da pesquisa, a caracterização e seleção dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, o tratamento e análise de dados e a ética na investigação.

5.1. Paradigma de pesquisa: qualitativo versus quantitativo

A metodologia de caráter qualitativo tem sido assumida nos mais diversos campos de pesquisa, em especial no campo educacional onde se encontra uma grande maioria dos trabalhos nessa perspectiva de investigação. A década de 60 foi fortemente marcada por mudanças sociais e comportamentais, período em que também a ciência registrou um crescente interesse pela pesquisa de cunho qualitativo, em especial na esfera educacional. Assim, segundo Flick (2009):

a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. A crescente “individualização das formas de vida e dos padrões bibliográficos” (Beck, 1992) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. (Beck, 1992, citado por Flick 2009, p.20)

Dessa maneira e para melhor atender aos objetivos deste estudo, traçados na introdução do texto da tese, optamos pela pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa. A pesquisa qualitativa nasceu com as ciências sociais para auxiliar na investigação dos fatos sociais, uma vez que as investigações de cunho quantitativo se debruçam sobre as análises numéricas, que não atendem e não conseguem responder a todas as necessidades de investigação nas áreas sociais.

Segundo Bauer e Gaskell (2002) as ciências sociais se preocupam com a análise das comunicações, sejam elas formais ou informais, enfatizando a descrição, a indução, a teoria fundamentada. Flick (2009) corrobora com Bauer e Gaskell (2002) afirmando que:

os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.(Flick, 2009, p. 23).

Segundo o mesmo autor o período da pesquisa narrativa como mera descrição dos fatos já chegou ao fim, pois ainda que a investigação se utilize da narração como método de pesquisa, esta necessita estar devidamente fundamentada e associada ao tempo, local e situação em que ocorre, pois o pesquisador se depara constantemente com o desafio e o enfrentamento de novos cenários e concepções sociais.

Yin (2001) acrescenta ainda que o fascínio da pesquisa qualitativa é que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse, porque os outros métodos de pesquisa tendem a ser limitados.(p.16)

A pesquisa qualitativa é abordada por várias esferas sociais, acadêmicas e profissionais. Os estudos de cunho qualitativo são encontrados em diferentes áreas como psicologia, educação, administração, enfermagem, entre outras. Segundo Yin (2016), ela visa compreender o indivíduo em seu meio, e perceber como ele enfrenta e progride nesse ambiente, ou seja, tem a intenção de

“capturar a vida das pessoas”, tal com ela acontece nos contextos de produção dos factos, de interação social e cultural (Yin, 2001, p. 26).

À vista disso, com o propósito de reunir e compor os dados necessários para nossa investigação elegemos a pesquisa de campo, em uma Escola Pública Militar, também denominada/conhecida como Escola Cívico-Militar ou Escola de Gestão Compartilhada.

5.2. Metodologia de estudo caso

Diante da escolha de investigação cuja opção feita e o interesse por uma escola pública com características específicas e para compreender com maior profundidade o modelo de escola eleito nesta investigação, o estudo de caso foi o método escolhido por responder melhor aos objetivos propostos pelo estudo.

Segundo Yin (2001, p.32) um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para o autor, a escolha do estudo de caso como metodologia se depara com situações diferentes, onde existem mais aspectos de interesse do investigador do que propriamente dados, contando com diversas fontes de dados para chegar ao resultado pretendido.

André (2015, p. 97) corrobora com essa definição de Yin e afirma que o estudo de caso vai além “do estudo descritivo de uma unidade”. Para a autora o método é definido como “o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”.

Para Lüdke e André (1986) o caso estudado pode ser semelhante a outros. Entretanto se torna distinto no momento em que há um interesse próprio e único para cada caso, destacando-se por se tratar de uma unidade construída dentro de um sistema mais amplo. O interesse particular do investigador está sobre o que o caso apresenta de ímpar, mas, entretanto, podem ser evidenciadas semelhanças com outros casos ou acontecimentos.

Essa afirmação das autoras corrobora com a nossa escolha quanto ao objeto de estudo, a escola cívico-militar sob a responsabilidade do Corpo de Bombeiros, que muito embora siga os mesmos padrões da escola cívico-militar sob direção da Polícia Militar, possui especificidades distinta na forma de conduzir a gestão da escola tanto em termos pedagógicos quanto administrativos.

Assim sendo, por meio do estudo de caso, como o método aplicado nesta investigação, quisemos perceber toda a dinâmica e organização estipulada para a Escola Pública Militar,

nomeadamente ao nível das aplicações realizadas em termos dos pressupostos das grades e orientações curriculares da Educação Básica e das propostas de formação continuada dos professores, bem como quais foram os reflexos desses pressupostos para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

5.3. Constituição e organização do corpus da pesquisa

A etapa inicial de uma investigação, após determinados os objetivos da pesquisa, é realizar a constituição e organização do *corpus* documental – instrumento da análise. Segundo Esteves (2006), seguimos o “princípio da representatividade e pertinência” (p. 112), selecionando inicialmente os documentos já existentes, tais como: regulamentos, documentos da transformação da escola pública em Escola Cívico-Militar, currículo e organização curricular, Projeto Político Pedagógico, atas, leis e decretos.

Num segundo momento, ainda na constituição do *corpus* da investigação, selecionamos documentos criados ao longo do processo investigativo, como os protocolos de entrevistas e das discussões dos grupos focais, cujos materiais recolhidos foram analisados por meio do “princípio da exaustividade” (Esteves, 2006, p. 112) que por intermédio da leitura repetida dos dados, o investigador seleciona os conteúdos criando categorias e sub categorias que respondem às questões investigativas.

Nessa perspectiva, realizamos primeiramente o que Esteves (2006, p. 113) define como “leitura flutuante” de todo o material recolhido, de modo a “impregnar” o investigador de todo o conteúdo coletado:

A leitura flutuante do material, ou parte dele, para que o investigador se deixe impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento. (Esteves, 2006, p. 113)

Posto isso, então, após essa leitura exaustiva dos dados que foram acompanhando todo o processo de seleção das categorias e subcategorias, foram então definidas as categorias e os indicadores (subcategorias), como nomeia Esteves (2006), passando por ajustes e reajustes na medida em que os dados iam sendo explorados e exaustivamente tratados, conforme propõe a leitura flutuante – um contínuo movimento e percurso dos dados. Ao longo desse “percurso” fomos formulando e reformulando essas categorias e os indicadores na medida em que explorávamos os dados para então selecionar as unidades de registro designadas a responder às questões investigativas desse estudo.

Acredito que é importante descrever que a constituição do corpus não foi tão simples nem tão fácil, e que, num primeiro momento, foram criadas as categorias e subcategorias que organizadas e definidas, entretanto, não atendiam a nossa proposta de análise de conteúdo temática, e sim a uma análise de conteúdo de rigor mais rígido, segmentado, e que não incorporava de forma cabal as expectativas nem as intenções deste trabalho. Sabemos que a análise de conteúdo passa por procedimentos de categorização e de análises que, devido ao seu rigor, não nos dava uma flexibilidade de análise expectável e que entendemos como necessária devido à natureza holística dos dados coletados.

Em virtude da ECIM tratar-se de um assunto relativamente novo e que ainda passa por várias divergências de opiniões e visões, como nos indiciam os dados recolhidos, decidi optar pela análise temática fundamentada em Esteves (2006), Braun & Clark (2006), Alhojailan, (2012), Vaismoradi et al., (2016) citados por Esteves (2006), que nos proporciona a flexibilidade no tratamento e análise dos dados. Foi devido a essa possibilidade de flexibilidade da análise temática que nos levou a perceber os diversos pontos de vista e discursos oriundos das entrevistas e discussões dos grupos focais, surgindo dessa maneira o ajuste da nossa metodologia, optando portanto pela análise temática.

Em vista disso, foram construídas as grelhas de análise que a princípio se identificavam com categorias e subcategorias para se realizar uma análise de conteúdo, como já mencionamos. Partindo dessas grelhas e após a leitura exaustiva dos dados coletados, é que foram então sendo construídas as grelhas com as categorias e indicadores, que resultou na análise dessa investigação.

Para ratificar nosso percurso, Esteves (2006) afirma que

a sequência de etapas que se apresenta (em uma análise de conteúdo temática) corresponde a um esforço de conferir um sentido linear, no tempo, a uma acção que, na realidade, não costuma caracterizar-se por tal linearidade. A sua lógica vai-se construindo frequentemente numa relação dialéctica... obrigando o analista a avanços e recuos até encontrar a ou as formas de análise que o satisfaçam. É, pois, um trabalho moroso e a exigir paciência. (p. 112)

Nessa lógica, é que num trabalho de avanços e recuos, passando por momentos de dúvidas, de ansiedade e, confesso, até de angústia, principalmente porque o tempo urge e o relógio não para, e nem tampouco conseguimos retroceder o calendário, que dia após dia nos diz que nosso tempo está se esgotando, ou seja, em meio a todas as tensões e angústias que os investigadores passam durante o processo de uma investigação, é que finalmente foram surgindo os resultados desse processo e, enfim, essa etapa do trabalho pode ser finalizada de forma que nos trouxe algum conforto perante os

resultados obtidos.

5.4. Caracterização e seleção dos participantes

Definir os participantes do estudo não é uma tarefa tão simples quanto parece ser, em especial quando o desejo é de auscultar todos os sujeitos integrantes da escola, principalmente por se tratar de um “novo modelo” que vem se expandido nos Estados e Municípios do País. Gostaríamos de poder dar a oportunidade para que todos pudessem expressar seus pensamentos, suas expectativas, suas ideias, seus anseios, suas angústias, e seus sentimentos, enfim, tudo o que se relaciona com a transformação da escola pública da qual fazem parte, em um modelo de escola cívico-militar. Entretanto, é evidente ser impossível realizar tal tarefa. Não há como atender a esse tipo de intenções numa mesma proposta de investigação. Portanto, somos conduzidos a delimitar nossas intenções, buscando o “realizável”, com o propósito de obtermos as respostas que procuramos no sentido, de alguma forma, contribuir para o campo no qual a investigação está imersa.

Dessa forma, partindo de nossos objetivos de pesquisa, determinamos, portanto, quem seriam os sujeitos que poderiam integrar nossa pesquisa. Para além da escolha dos participantes, também se fez necessário estabelecer quais os instrumentos de recolha de dados que melhor corresponderiam aos nossos interesses investigativos. Para isso nos apropriamos, portanto, de entrevistas semiestruturadas, e das discussões de grupos focais. Ambos dirigidos por guíões, construídos a partir de matrizes, que norteiam as questões formuladas e as dinâmicas das discussões e debates em grupo. A observação e a análise documental são também técnicas fundamentais nos processos metodológicos orientados pelos procedimentos dos estudos de caso.

A vista disso, elegemos, em consonância, nossos participantes. Primeiramente decidimos auscultar os sujeitos que compõem a gestão da escola de modo a compreender melhor o funcionamento desse modelo cívico-militar. Para tal, apreendemo-nos do inquérito por entrevista semiestruturada, em profundidade e individual, orientada por guíões com questões abertas. Foram entrevistados: a diretora geral da escola, militar, pertencente ao Corpo de Bombeiros, com formação acadêmica de Licenciatura, e responsável pela gestão administrativa e pedagógica da escola; o vice-diretor, também militar, pertencente ao Corpo de Bombeiros, com formação acadêmica de Licenciatura, responsável pela administração, manutenção do prédio e pela gestão dos recursos financeiros (Apêndice 01).

Ainda, pertencendo ao corpo de gestores, elegemos a equipe pedagógica composta por três coordenadoras pedagógicas, todas com licenciatura em Pedagogia, que trabalham diretamente com os

alunos e com os professores, no suporte pedagógico, técnico e de supervisão do trabalho educativo. Utilizamos do inquérito por entrevista semiestruturada, orientada por guião com questões abertas, no propósito de ouvir cada membro da equipe de coordenação e perceber a atuação de cada uma delas. As entrevistas com cada uma das coordenadoras aconteceu na sala da coordenação (Apêndice 02).

A coordenação pedagógica é responsável pelo apoio pedagógico e suporte técnico aos professores e pelo acompanhamento das questões mais burocráticas que compõem a prática pedagógica, como o acompanhamento dos planos de aula, do planeamento anual, das avaliações e dos resultados, e também no suporte aos professores em caso de dúvidas ou necessidade de auxílio. Também exercem um papel importante no acompanhamento do ensino e aprendizagem dos alunos, dos projetos da escola, dos resultados de avaliações e desempenho geral dos alunos.

Fazem parte do estudo também os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Formou-se dois grupos focais com dez participantes cada um, de acordo com o nível de ensino de atuação dos professores (Apêndice 03).

Descartamos a opção de trabalhar somente um grupo de professores unindo os dois níveis de ensino – Fundamental e Médio –, na intenção de oportunizar um maior número de docentes e com as mais diversas opiniões a respeito da mudança, pois os professores são aqueles que estão mais diretamente ligados cotidianamente ao ensino e aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, almejamos apreender quais os impactos, na opinião deles, que essa transformação trouxe para o cotidiano do trabalho pedagógico dos professores.

Desse modo, recrutamos dois grupos de professores, sendo um grupo atuante no Ensino Fundamental e outro no Ensino Médio para obtermos as especificidades da transformação em cada seguimento de ensino. A seleção dos professores participantes se deu por manifestação de interesse e voluntariamente, tanto de professores do sexo masculino quanto do sexo feminino, apresentando-se aleatoriamente, sendo que a formação dos grupos se deu de acordo com o preenchimento do número de participantes de cada seguimento de ensino, até completar o número de dez professores em cada grupo.

Para tal, nos apropriamos do grupo focal com um instrumento de recolha dos dados, conduzidos por guiões que nortearam as questões propostas e as dinâmicas de discussão em grupo de modo a oportunizar a participação de todos os professores integrantes do mesmo. As reuniões tanto com os professores do Ensino Fundamental como do Ensino Médio foram realizadas na sala de reuniões, em momentos distintos para que cada grupo pudesse se sentir a vontade e confortável para

contribuir e apresentar suas ideias e pensamentos sobre o assunto colocado para discussão.

Elegemos também os alunos para compor os participantes do estudo, pois entendemos a importância de ouvir aqueles que são diretamente relacionados com os impactos dessa transformação – sejam eles negativos ou positivos. Inicialmente, o pensamento era de trabalhar com os alunos da série final do Ensino Médio, ou seja o 3º ano, que já pertenciam ao quadro discente da escola no momento da transformação e que acompanharam toda a mudança da implementação do novo modelo. Esses alunos do 3º ano do Ensino Médio, no início do processo de transformação estavam no 2º ano e, no final do ano letivo, foram consultados para manifestarem seu desejo de permanecer na escola com o novo modelo ou não. Os que aceitaram, permaneceram e aqueles que não tiveram interesse, solicitaram suas transferências para outra escola pública convencional. Julgamos importante a participação desses alunos como forma de oportunizar a colocarem “sua voz” a respeito dessa transição e oportunizá-los a colocar seus pontos de vista a respeito da mudança.

Também optou-se por ouvir os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, pois eles não fizeram parte do processo de transformação, tendo ingressado já no novo modelo da escola. Quisemos eleger esse grupo que vinha de uma escola pública convencional e que estava ingressando na ECIM, para que pudéssemos inferir qual a visão dos alunos e os impactos dessa nova estrutura escolar, já que a transformação da escola em cívico-militar, trazia uma mudança bastante diferente daquelas às quais estavam normalmente acostumados. Para isso, utilizamos grupos focais compostos por (10) dez participantes, por cada grupo, norteado pelo guião com as questões e o direcionamento das dinâmicas de discussão (Apêndice 04).

A escolha dos participantes de cada grupo de alunos, inicialmente se deu por convite informal a todos, deixando que democraticamente manifestassem seu interesse em compor o grupo focal. Todavia nos deparamos com um número muito grande, melhor dizendo, quase todos os alunos demonstraram interesse em cooperar com a pesquisa. Para os alunos parecia importante relatar sua opinião de como ocorreu a integração deles nesse novo modelo de escola, como internalizaram as regras e princípios e como foi aceito esse modelo pelos responsáveis e comunidade local. É evidente que não é possível ouvir a todos, pelo que, nesse sentido, limitamos a participação dos alunos, elegendo a formação dos grupos com no máximo dez participantes.

À vista disso, foi proposto que a equipe pedagógica, juntamente com os professores, indicassem os alunos que haviam manifestado seu interesse na participação, para compor a formação de cada grupo, de acordo com seu nível de ensino e integrando aqui um elemento de seleção de conveniência, procurando respeitar um princípio de pluralidade de perspectivas, no sentido de dar

consistência e fiabilidade aos dados a coligir.

Com a ajuda da equipe pedagógica e dos professores foram criados dois grupos, sendo um para o 9º ano do Ensino Fundamental (última série do Ensino Fundamental), e outro grupo com alunos do 3.º ano do Ensino Médio. Todos os alunos eleitos foram escolhidos de forma aleatória no que diz respeito ao gênero, sendo selecionados tanto alunos do sexo masculino quanto do sexo feminino. A coordenação pedagógica e os professores fizeram a indicação dos alunos que julgaram ter as mais variadas opiniões a respeito da escola, de modo que pudéssemos obter um panorama da receptividade deles para esse modelo militar de educação.

Essa ajuda na escolha dos alunos foi muito importante, pois se tivéssemos utilizado a opção da livre escolha dos alunos, muito provável teríamos somente a manifestação daqueles cuja visão e opinião de caráter satisfatório ou insatisfatório estariam em níveis muito elevados, dificultando nosso trabalho na identificação das reais contribuições e impactos do modelo para a Educação Básica. As reuniões com os alunos do 9º ano ocorreram na sala da biblioteca. Não havia a presença de mais ninguém além do investigador e do moderador do grupo, o que permitiu que os alunos se expressassem tranquilamente sem nenhum tipo de julgamento ou controle.

Por se tratar de uma escola no modelo cívico-militar, ela conta com o apoio de uma Equipe Disciplinar, responsável tanto pela condução da disciplina (ordem) como pelo o acompanhamento do desenvolvimento escolar dos alunos, entendemos a importância de auscultar esta equipe para melhor compreender sua formação, suas necessidades e atuação na escola (Apêndice 05).

Contribuiu também com essa investigação o Coordenador da Equipe Disciplinar, Militar com patente de Tenente, responsável por coordenar o trabalho da equipe disciplinar junto aos alunos e também às famílias. O coordenador disciplinar trabalha na linha direta com a direção da escola, compondo a equipe gestora e é responsável pela gestão da equipe e dos processos de condução das atividades da equipe disciplinar relativas à aplicação das normas e regimento disciplinar, bem como das aulas de reforço e da execução dos projetos que a equipe disciplinar desenvolve junto aos alunos. Foi realizada a entrevista na sala da coordenação disciplinar.

A equipe disciplinar é formada exclusivamente por militares. Todos os integrantes dessa equipe possuem formação acadêmica, de nível de licenciatura. Segundo informação do Tenente Coordenador da Equipe Disciplinar, o Comando do Corpo de Bombeiros, teve a cautela de escolher os profissionais militares para compor essa equipe, que tivessem formação de nível de licenciaturas em diversas áreas, de forma que os membros da equipe pudessem contribuir de maneira significativa, não somente com as questões disciplinares dos alunos, mas também pudessem igualmente auxiliar

no suporte pedagógico para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos e, de certa forma, contribuir com o trabalho docente.

A equipe disciplinar atua nos três turnos de funcionamento da escola, sendo em média seis militares por período juntamente com o Coordenador da Equipe que segue uma escala semanal de trabalho de modo a atender todos os turnos da escola. No período da manhã a equipe trabalha com os alunos do Ensino Médio, no período da tarde com os alunos do Ensino Fundamental e no período noturno com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, por estarem não somente ligados às questões disciplinares, como também àquelas ligadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar dos alunos, é que entendemos a relevância de nos inteirarmos do trabalho realizado por eles na escola.

Seguidamente, optamos por realizar um grupo focal composto por sete (7) monitores integrantes da equipe disciplinar e que atuam diretamente com os alunos na condução das normas disciplinares e no acompanhamento e suporte do desenvolvimento escolar dos mesmos. Esse grupo nos permitiu compreender melhor o trabalho que os monitores realizam tanto com os alunos como com os professores e a importância desse trabalho no modelo de escola cívico-militar (Apêndice 06). A reunião do grupo focal ocorreu na sala da coordenação da equipe disciplinar.

5.5. Técnicas de instrumentos de recolha de dados

Consideramos aqui a discussão teórica sobre os processos ou técnicas ponderados como pertinentes para a recolha de dados, em função da temática e dos objetivos de pesquisa. Da análise dessas técnicas surge a necessidade de construir os instrumentos que sustentam a coleta de dados para serem tratados e discutidos no âmbito da investigação. Assim, consideramos como técnicas a utilizar neste estudo a análise documental, o inquérito por entrevista (semiestruturada e em profundidade) e o grupo focal. Após a recolha de dados selecionamos criteriosamente os conteúdos e procedemos à categorização dos mesmos, próprios da análise temática a considerar na manipulação dos dados.

5.5.1. Análise documental

A análise documental é uma das metodologias que ainda é pouco explorada no âmbito educacional como também em outras áreas das ciências sociais. Segundo Cellard (2008), a análise documental contribui para a compreensão das transformações e da evolução de conceitos, conhecimentos, dos indivíduos, dos comportamentos, das práticas, dos pensamentos, entre outros.

Lüdke e André (1986) ratificam que a análise documental merece destaque e apreciação por parte dos pesquisadores, pois esta “pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (1986, p. 38). As autoras afirmam ainda que os documentos são fontes poderosas “naturais” de informação e que emergem de um determinado contexto que evidenciam referências e informações sobre esse mesmo contexto.

A pesquisa documental traz em seu escopo a intenção de selecionar, interpretar e tratar informações “primárias” para extrair delas algo que faça sentido e possa lhe ser atribuído algum valor, e assim possa também contribuir para a comunidade científica. Nesse sentido, os documentos são classificados em “fontes primárias” e “fontes secundárias”. São chamados de fontes primárias os documentos que ainda não foram submetidos a nenhum tipo de análise, como, por exemplo, diários, reportagens, gravações, fotografias, entre outros. Já as fontes denominadas de “secundárias” são aquelas que já sofreram algum tipo de análise, tais como: relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, indicadores econômicos, sociais, de produtividade e outros.

A análise documental se torna importante na investigação, pois os documentos podem revelar as dinâmicas e a complexidade de uma política pública, de uma mudança de atividade, das concepções individuais e/ou coletivas de um grupo específico de pessoas ou de objetos. É no sentido de extrair dos documentos as informações que necessita para compor suas análises que o investigador se apropria da análise documental. É no sentido de “produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender fenômenos. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência” (Silva et al., 2009, p. 10).

Para Severino (2017) não são somente os documentos que já sofreram algum tratamento analítico é que devem ser considerados para análise do investigador. Aqueles julgados como ainda matéria prima, podem ser de grande valia para o pesquisador no desenvolvimento e análise de seu estudo. Para o autor “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (p. 124). O autor complementa ainda sua definição afirmando que documento

é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada [...] no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (Severino, 2017, p.124)

Conseqüentemente, recorreremos à análise documental para nos aproximarmos mais da compreensão da realidade da escola cívico-militar, no que tange ao seu funcionamento, suas normas, seus regimentos, sua atuação, entre outros fatores relevantes que interessam a essa investigação. Dessa forma se faz necessário nos apropriarmos dos documentos que sustentaram todo o processo de criação e transformação da escola bem como aqueles que nos fornecem as informações e as repercussões na educação básica, para lá de todo um escopo de fundamentação teórica que dá corpo à discussão e reflexão sobre o objeto de investigação.

Foi no percurso da definição metodológica de nosso processo de investigação que percebemos a necessidade de nos valermos da análise documental, selecionando documentos e/ou registros que permeiam toda a “história” de criação e desenvolvimento da escola cívico-militar. Assim, nos valemos daqueles provindos dos arquivos particulares da escola, da Secretaria de Estado da Educação, dos disponibilizados pelo Governo Federal, pelos órgãos reguladores da Educação, como Ministério da Educação, Secretarias, Departamentos, Coordenações, entre outros. Incluímos, da mesma forma, aqueles publicados pelas mídias por meio de reportagens e entrevistas com os envolvidos no processo de transformação da escola pública.

Primeiramente realizamos o levantamento bibliográfico pautado nos objetivos do estudo em questão. Selecionamos previamente materiais já publicados como: artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros, revistas científicas, que abordam a educação básica, a formação das escolas públicas “militarizadas”, a qualidade da educação, formação de professores, as políticas públicas de formação e valorização do magistério, o currículo, e as questões da violência escolar. Posteriormente fizemos a eleição daqueles materiais que iriam compor a nossa sustentação teórica e desse embasamento para nossa análise.

Seguidamente, de modo a compreendermos a criação/trans formação da Escola Pública em Escola Cívico-Militar, sentimos a necessidade de nos valermos dos documentos que permeiam essa mudança/trans formação. Nessa lógica, para compor o rol de documentos dessa investigação elegemos primeiramente aqueles que fazem referência à criação/trans formação da escola, onde se encontram as diretrizes, as normas e as leis que regem e norteiam o trabalho e o funcionamento das ECIM.

Para integrar essa primeira etapa documental selecionamos o “Manual e o Regulamento das ECIM” (MEC, 2020), publicado do ano de 2020, a “Cartilha de orientação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares” (MEC,2020), documentos esses criados pelo Governo Federal por meio do

MEC e suas Secretarias e Departamentos, que fornecem todo o direcionamento do trabalho das ECIM a nível nacional.

Posteriormente, elegemos os documentos que norteiam o trabalho da ECIM, objeto de nossa investigação, como por exemplo, o Regimento Interno, a Cartilha de orientação aos pais e alunos, onde se encontram a estruturação e as normas de funcionamento da Escola, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os Decretos de Lei que regulamentam a criação e o funcionamento das ECIM, a matriz curricular e o relatório de caracterização da escola.

5.5.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma técnica que visa recolher informações diretamente com os sujeitos envolvidos na investigação, a partir de um diálogo entre entrevistado e pesquisador (Severino, 2013). Esse diálogo pode ser livre como também pode obedecer a um roteiro de perguntas, nomeadamente guiões, que são elaborados visando nortear as perguntas e estabelecer as dinâmicas de conversação mais ricas com os entrevistados, atendendo os objetivos propostos na pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para a coleta de dados, em especial no “diagnóstico e tratamento de um problema social” (Marconi & Lakatos, 2002, p. 93). É uma técnica que permite ao pesquisador/entrevistador, obter informações sobre o assunto de sua investigação, por meio de uma conversação/interação.

A maioria dos autores que tratam da entrevista como instrumento de coleta a classificam em “estruturada” e “semiestruturada”. Na entrevista estruturada o entrevistador segue um roteiro previamente engendrado, onde o pesquisador não possui a liberdade para efetuar qualquer mudança ao previamente estipulado, como adaptar, ou mudar ou inserir perguntas. Nesse caso ele segue fielmente ao roteiro já elaborado.

A entrevista semiestruturada, também apelidada de em profundidade, permite ao pesquisador uma maior liberdade, podendo ele explorar e/ou conduzir a direção das questões da forma que lhe seja mais adequada. Dessa forma o entrevistador segue um roteiro previamente elaborado, sem a rigidez de uma estrutura formal, permitindo-lhe a possibilidade de aprofundar as questões, obter mais esclarecimentos e buscar maiores informações sobre o assunto (Lüdke & André, 1986).

Marconi e Lakatos (2002) apresentam também a entrevista no formato de painel, que tem como objetivo compreender, perceber a evolução das concepções de cada sujeito participante, por meio da repetição de perguntas, efetuadas de tempos em tempo, aos mesmos indivíduos. Tais perguntas, devem seguir a mesma intenção, entretanto de forma diferenciada, para que não haja

distorções por parte dos entrevistados, devido ao processo de repetição.

Elegemos a entrevista semiestruturada como técnica de recolha dos dados por essa permitir maior flexibilidade na condução da entrevista e na coleta das informações que buscávamos. Entendemos que a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador que, em caso de necessidade, busque por mais informações, acrescentando ou excluindo alguma questão que possa ser pertinente ou edundante. Assim, por meio da entrevista, foi possível obter um panorama geral do funcionamento da gestão cívico-militar e ainda conhecer mais detalhadamente o trabalho que os gestores exercem nesse modelo de escola.

Para isso, realizamos a construção de um “guião” como roteiro norteador das questões que iriam conduzir a dinâmica das entrevistas. Foi elaborado um guião para cada segmento da gestão. Primeiramente foram entrevistados a diretora administrativa e pedagógica e o diretor adjunto com o mesmo grupo de perguntas, pois nos interessava perceber a concepção de cada gestor com relação ao modelo de escola cívico-militar (Apêndice 01).

Num segundo momento, também elaboramos um guião com questões direcionadas à equipe de coordenação pedagógica, composta por três coordenadoras que trabalham diretamente no suporte pedagógico junto aos professores e no acompanhamento do desempenho escolar dos alunos. Diferentemente da gestão administrativa, a coordenação pedagógica exerce um trabalho mais direto com os alunos e professores, tornando-se assim importante auscultá-las no sentido de compreender a percepção que têm sobre o modelo cívico-militar, quais foram os impactos percebidos por elas no cotidiano e na condução da escola. Cada uma traz consigo suas crenças, suas expectativas, seus valores, sua leitura de “mundo”, entre outros fatores relevantes que cada indivíduo traz consigo e que contribui para compreender melhor o universo da realidade pedagógica da escola (Apêndices 02).

E, por último, foi elaborado um guião para entrevista semiestruturada com o Coordenador da Equipe Disciplinar, que embora faça parte da “gestão da escola”, possui um diferencial na condução e no gerenciamento de seu trabalho. Mesmo estando em consonância com todo o labor que envolvem as práticas pedagógicas dos professores e o aprendizado dos alunos, existem especificidades que atuam diretamente na condução do mesmo, que contribuem ou não para o desenvolvimento da escola como um todo. À vista disso, a referida entrevista tentou perceber a importância da existência e do trabalho da Equipe Disciplinar nesse modelo de escola, bem como ratificar as implicações do seu trabalho no desenvolvimento escolar dos alunos e no trabalho dos professores (Apêndice 05).

5.5.3. Grupo focal

A técnica de coleta de dados através do grupo focal permite ao investigador apreender por

meio das discussões do grupo, uma variedade de dados como, por exemplo, conceitos, comportamentos, posicionamentos, entre outros aspectos, que outras formas de coleta não proporcionariam as mesmas variedades de informações.

Gatti (2005, p. 9) corrobora com esse pensamento afirmando que o trabalho com grupos focais “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. Assim, segundo Bauer & Gaskel (2004), o trabalho com grupos focais proporciona

um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Nesta característica final, a ideia de “racional” não é que a discussão deva ser lógica ou desapaixonada. O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições. (p.79)

A afirmação de Bauer & Gaskel sobre grupos focais solidifica nossa escolha enquanto técnica de coleta de dados, eleita para nossa investigação, uma vez que as discussões em grupo conferem, ainda que direcionadas por um guia de questões norteadoras da dinâmica de discussão em grupo, uma maior liberdade a cada participante para expressar suas ideias, opiniões e reflexões.

A dinâmica de discussão por meio do grupo focal abre espaço e oferece maior liberdade na expressão de ideias e pensamentos, que normalmente seriam reprimidas em uma entrevista individual caso o assunto abordado tenha caráter polêmico ou comprometedor. Gatti (2005), corrobora com essa afirmação e destaca que

na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. (p. 8)

Minayo e Costa (2018) destaca para quatro tipos de técnicas de entrevistas em grupo: “a entrevista focal, a *brainstorming* ou chuva de ideias, a nominal e a de projeção” (p. 144). A técnica de *brainstorming* visa obter, por meio da participação de poucos integrantes no grupo, novas formas de informação, sobre questões específicas. Na condução das discussões é possível proporcionar também a reflexão sobre a temática em discussão e o desenvolvimento do “pensamento criativo”.

Outra técnica é a da discussão em grupo focal, onde se busca aprofundar um determinado tema objeto de interesse do pesquisador. Essa técnica proporciona a reflexão sobre o pensamento e a reflexão dos participantes, podendo gerar influências ou não de opiniões. As discussões no grupo focal são norteadas por um “roteiro” sob a direção de um “moderador” que conduz as perguntas e a dinâmica dos debates, envolvendo os participantes para exporem seus pontos de vista. Nessas discussões, a opinião de um participante pode gerar uma nova reflexão ou até mesmo influenciar o pensamento de outro participante. Nesse sentido, o pesquisador pode esquematizar os prós e contras do assunto em discussão.

A técnica de grupo focal tem por objetivo, a busca de solução para um determinado “problema” por votação dos participantes. Nesse sentido, os participantes podem expor seu pensamento através da votação, chegando numa congruência sem que haja influência de um participante sobre o outro. Em geral, as questões são colocadas pelo pesquisador e os participantes escrevem suas respostas silenciosamente ou utilizam algum tipo de “página eletrônica” onde o moderador obterá todas as respostas para que sejam compartilhadas e seja aberto um debate para que se elejam os pontos prioritários das discussões.

Por último, a técnica de projeção, busca a discussão de temas de difícil trato ou pouco habituais para os participantes, utilizando dispositivos visuais, tais como: filmes, imagens, textos, pinturas, fotos, gravações, entre outros, para promover o debate entre os participantes. É uma forma de obter o modo de pensar e agir dos participantes sem que esses falem diretamente de si próprios (Minayo, 2018).

5.6. O tratamento e análise de dados

A análise temática dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e das discussões dos grupos focais foi sistematicamente organizada a partir das transcrições das falas dos participantes. Após a leitura das transcrições, realizamos a categorização dos dados para nos auxiliar na interpretação dos conteúdos. Utilizamos uma codificação para facilitar as transcrições e para preservar a identificação dos participantes da seguinte maneira: Diretor e Adunto (DIR; ADJ); Coordenador Pedagógico (CP1, CP2 e CP3); Professor Ensino Fundamental (PEF1, PEF2, PEF3, PEF4, PEF5, PEF6 e PEF7); Professor Ensino Médio (PEM1, PEM2, PEM3, PEM4, PEM5 e PEM6); Alunos do Ensino Fundamental (AEF1, AEF2, AEF3, AEF4, AEF5, AEF6, AEF7 e AEF8) e Alunos do Ensino Médio (AEM1, AEM2, AEM3, AEM4, AEM5, AEM6, AEM7 e AEM8).

5.6.1. *Análise temática*

As pesquisas na área das Ciências Sociais geralmente se caracterizam como pesquisas qualitativas, que não seguem padrões genéricos mas se baseiam no processo da investigação. Nessa perspectiva encontra-se a Análise Temática (AT) que tem como foco a análise de dados oriundos de entrevistas, grupos focais e uma gama diversa de textos visando a busca por significados. Segundo Bardin (1977), a análise temática é a que melhor se adequa à pesquisa qualitativa, e tem como pilares a identificação, a análise e o relato dos dados coletados, organizados e descritos detalhadamente.

Braun e Clarke (2006, p. 2) evidenciam que a análise temática é “um método analítico qualitativo pouco demarcado e reconhecido, mas amplamente utilizado dentro da psicologia” e também nas demais áreas das Ciências Sociais. A AT possibilita teoricamente maior flexibilidade dos dados qualitativos. As autoras reiteram que “através de sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo, de dados” (p. 3).

Iniciamos nossa análise a partir dos documentos de criação das ECIM. Criamos, pois, um corpo de conhecimento que nos permitiu proceder ao enquadramento do objeto de investigação, assim como possibilitou gerir de forma significativa e detalhada a recolha de dados por intermédio da realização das entrevistas e dos grupos focais (Figura 06).

Figura 6 – Organização da análise dos dados.



Queremos enfatizar aqui o fato de que, embora tenhamos optado pela análise temática por nos permitir uma flexibilidade analítica, isso não se deve traduzir como “tudo pode ou tudo é válido”, mas sim como forma de não se restringir na rigidez que outros métodos de análise exigem, ampliando

a riqueza de informações que se podem extrair dos dados coletados. Contudo, tais dados devem estar sistematicamente organizados e categorizados a fim de fornecer o maior número de informações possíveis e pertinentes.

5.7. Ética na investigação

Na realização do estudo foram seguidos e cumpridos os protocolos éticos exigidos para as pesquisas que envolvem seres humanos, a fim de resguardar os direitos e a dignidade dos indivíduos envolvidos na investigação, conforme determina a Resolução n.º 416(2012), expedida pelo Conselho Nacional de Saúde por meio do Ministério da Saúde, que resolve em seu inciso II.14. Aí se refere a pesquisa que envolve seres humanos, como sendo “que, individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos” (Resolução nº 416, 2012).

As investigações que envolvem seres humanos direta ou indiretamente, incluindo as que trabalham com dados secundários, ligadas a Instituições que ainda não possuem sua comissão própria de ética em pesquisa, que é o caso, devem submeter seus projetos de investigação à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por meio da Plataforma Brasil.

A Plataforma Brasil é um sistema eletrônico, que fora criado pelo Governo Federal em 2012 a fim de fazer a sistematização e o recebimento dos projetos de pesquisas envolvendo seres humanos e encaminhá-los aos Comitês de Ética em todo o país. Anteriormente os projetos de investigações eram submetidos ao Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP), extinto a partir da criação da Plataforma Brasil.

Uma vez que optamos por realizar a investigação por meio de entrevistas e discussões em grupos focais, envolvendo tanto adultos como jovens, ou seja, professores, gestores e alunos, submetemos, portanto, o projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, juntamente com seus instrumentos de recolha de dados, de aprovação para realização da pesquisa, de concordância e aceitação para de participação dos envolvidos. Após análise do Comitê de Ética o Projeto fora aprovado e liberado podendo assim dar início a próximos procedimentos metodológicos – a recolha de dados.

Em respeito à Instituição investigada, bem como a todos os participantes dessa pesquisa, em consonância com as regras e princípios éticos do Código de Ética da Universidade do Minho, omitimos toda denominação e identificação dos envolvidos no estudo, seja na descrição das informações a respeito dos participantes, seja na apresentação dos resultados da investigação.

CAPÍTULO VI –

Enquadramento Contextual: a Escola Cívico-Militar



6. APRESENTAÇÃO

Vemos como relevante que o estudo apresente um panorama geral e o enquadramento contextual da ECIM investigada, no que concerne a seu espaço geográfico, seu entorno e a sua caracterização quanto à formação socio-econômica da região e, em específico, da comunidade escolar, bem como uma visão da estrutura de organização da ECIM, em especial de sua organização curricular, essencial para a condução do trabalho pedagógico e para a desejada melhoria da qualidade da educação.

O espaço geográfico e as características política e sócio-econômico locais e regionais, em que está localizada a ECIM, e em cujo estudo se baseia, situa-se na margem esquerda do Rio Amazonas, no extremo norte do país. Portanto, está inserida na região amazônica, mais especificamente na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, na Região Norte do Brasil, sendo a única capital brasileira que é cortada pela Linha do Equador (Figura 07). Essa linha é uma das coordenadas geográficas que representa a divisão horizontal do planeta Terra, tendo de um lado o hemisfério norte e do outro o hemisfério sul. Por isso, a cidade é caracterizada pelo clima equatorial úmido devido à influência da vegetação amazônica, e constituindo-se de território geográfico homogêneo e relevo plano.

Figura 7 – Monumento do Marco Zero em Macapá, que marca a passagem do paralelo de 0° (Linha do Equador).

Extraído do site <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/macapa.htm>.



Na perspectiva de elucidar de um modo mais amplo a caracterização do espaço geográfico em que está inserido a ECIM, na Figura 08, é possível visualizar com mais clareza, o mapa do Brasil, com o destaque do Estado do Amapá. Podemos observar que o Estado encontra-se banhado

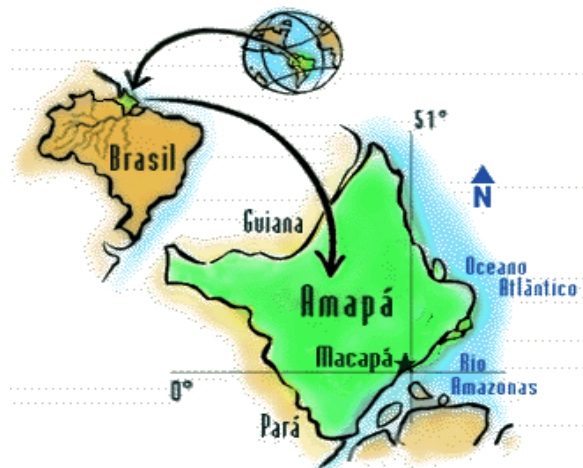
pelo Rio Amazonas e que o acesso ao estado se dá somente por via fluvial ou aérea, o que limita ou dificulta significativamente a mobilidade dos moradores do Estado para outras regiões do país.

Figura 8 – Mapa do Brasil com o Estado do Amapá.



Em outra visão ilustrativa (Figura 09) destacamos a inserção da cidade de Macapá (capital) no Estado do Amapá, mostrando ao mesmo tempo a proximidade da Foz do Rio Amazonas e também apontando sua localização no mapa Mundi.

Figura 9 – Esquematização da localização de Macapá (Globo / Mapa Brasil / Estado do Amapá / Cidade de Macapá).



Embora este estudo não tem o objetivo de focar detalhes geográficos e panorâmicos da escola em causa, é importante destacar e chamar a atenção para o fato de que a localização geográfica da ECIM permitir a verificação da amplitude do “país continental”, que é o Brasil, tal como é chamado, e, ao mesmo tempo, observar na figura citada (Figura 09), que a escola está situada a poucos metros da margem do Rio Amazonas, lembrando que este constitui-se como a maior bacia hidrográfica do mundo, devido à grande afluência de rios que desaguam no seu leito. Com isso, o acesso ou a ligação do Estado com o restante do país, como mencionado anteriormente, só pode ser realizado por via fluvial, por meio de grandes e médias embarcações, ou por via aérea, o que leva de certa forma a população a ter que conviver com um considerável “isolamento social”.

A capital do Estado de Amapá, a cidade de Macapá, foi fundada por colonizadores portugueses, por volta de 1750, influenciada pelo processo de exploração do extremo norte do país. A cidade conta atualmente com uma população de aproximadamente 520 mil habitantes. Ela é o principal centro político e econômico do Estado do Amapá e tem sua economia voltada pelo extrativismo vegetal e mineral, sendo também consolidada no setor de comércio e serviços. Destacam-se a extração de vários produtos nativos, entre eles, o ouro, a madeira e a exploração de frutas nativas, como o açaí, fruto de sabor peculiar e muito apreciado, não somente na região como em todo o país, sendo consumido frequentemente *in natura* pela população local. O açaí é também industrializado e comercializado nos demais principais centros econômicos do país.

Devido à sua localização estratégica para a exploração do mercado de importação e exportação no comércio exterior, o Estado do Amapá conta com uma crescente instalação de indústrias. Suas principais atividades são produção de frutas tropicais; Mandiocultura; Pecuária de corte; Apicultura; Aquicultura; Silvicultura; Pesca industrial; Bioindústria; Indústria madeireira e moveleira; Mineração; Produção de jóias e biojóias com motivos locais; Indústria de confecções; Olaria; Entrepósito comercial – importação e exportação; Produção de micronutrientes minerais; entre muitas outras atividades. Em síntese, como podemos perceber há uma considerável diversidade de produção e serviços que o Estado possui.

O Amapá faz fronteira com os países da Guiana Francesa e o Suriname, e com um único estado brasileiro, o Estado do Pará.

No âmbito cultural e socioambiental, deparamos com as populações indígenas, que habitam ainda, nos dias de hoje, as regiões decalcadas pelo Estado do Amapá e que de certa forma recebem apoio governamental, nomeadamente, ao nível da assistência à saúde, educação, subsídio para a

agricultura e a pesca, além de outras orientações com intuito de melhorar a qualidade de vida do povo indígena. Assim como ocorrera com os povos originários das demais localidades da Amazônia, há de se destacar que, de acordo com Silva (2018), esses povos sofreram com as invasões, ocupação e exploração do solo, sendo que foram e ainda são determinantes para as mudanças implacáveis que passaram no decorrer dos tempos. Conforme refere o autor,

um longo processo de devastação física e cultural eliminou grupos gigantescos e inúmeras etnias indígenas, especialmente através do rompimento histórico entre os índios e a terra. Por dentro da tradição da teoria social crítica, podemos captar elementos teórico-metodológicos muito significativos para análise do processo histórico social vivido por esses povos e apreender a teia contemporânea de ameaças à própria continuidade da existência da vida indígena e sua possibilidade de autodeterminação e auto-organização. (Silva, 2018, p. 481)

No aspecto político-administrativo, ressaltamos que até o ano de 1988 o Estado do Amapá era considerado como um Território, que até então não possuía autonomia política, pois era administrado e governado centralmente pela Federação Brasileira. A partir de então, portanto, em um passado recente, teve a sua emancipação política, passando ao status de unidade federativa, tendo o seu governador próprio, ficando instituído o Estado do Amapá.

Vale destacar as mudanças políticas e administrativas do Estado recentes, pela condição de ter governo próprio em seu domínio, pouco antes da virada do milênio. Para elucidar esse panorama, recorreremos à tese de doutoramento de Silva (2017) onde se evidencia que o Estado do Amapá é um dos mais jovens da Federação, e em seu trabalho procurou

analisar de forma sucinta como o Estado brasileiro, desde o Império, foi lidando com a difícil problemática da administração do território, buscando compreender como foi se desenrolando o propósito de se realizar uma redivisão territorial através de novos Territórios Federais, como modelos político-administrativos transitórios para formação de novos Estados da federação. Foi nesse contexto que o Amapá foi sendo “inventado”, como unidade federada administrada diretamente pela União. [...] a criação do Estado do Amapá, não decorreu, necessariamente, do que foi traçado durante a experiência territorial, mas de fatores de ordens estruturais e conjunturais, que levaram atores ligados diretamente ao campo político de decisão, em cada período específico, a optarem por sua criação como Território Federal, em 1943, e só depois, em Estado, em 1988, sem que, exatamente, fossem realizados planejamentos e ações eficazes que favorecesse durante a fase territorial, como pretendido, a conquista da autonomia política amapaense, como fruto de seu amadurecimento econômico. (Silva, 2017, p. 35)

Contudo, e em síntese, apesar dessa emancipação, e de seu processo histórico, o Estado do Amapá, composto por várias etnias, ainda perdura nos tempos atuais, na sua concepção política e sócio-cultural, um ambiente de conflitos de interesse econômico, em torno da posse de terras e da sua exploração, que precisa de ser melhor regulada e considerada em benefício dos povos que a pisam. Desse modo, estamos perante uma dinâmica territorial que é fruto de vontades que, de alguma forma, se impuseram a lógicas ancestrais de ministrar e gerir a causa pública e o bem comum.

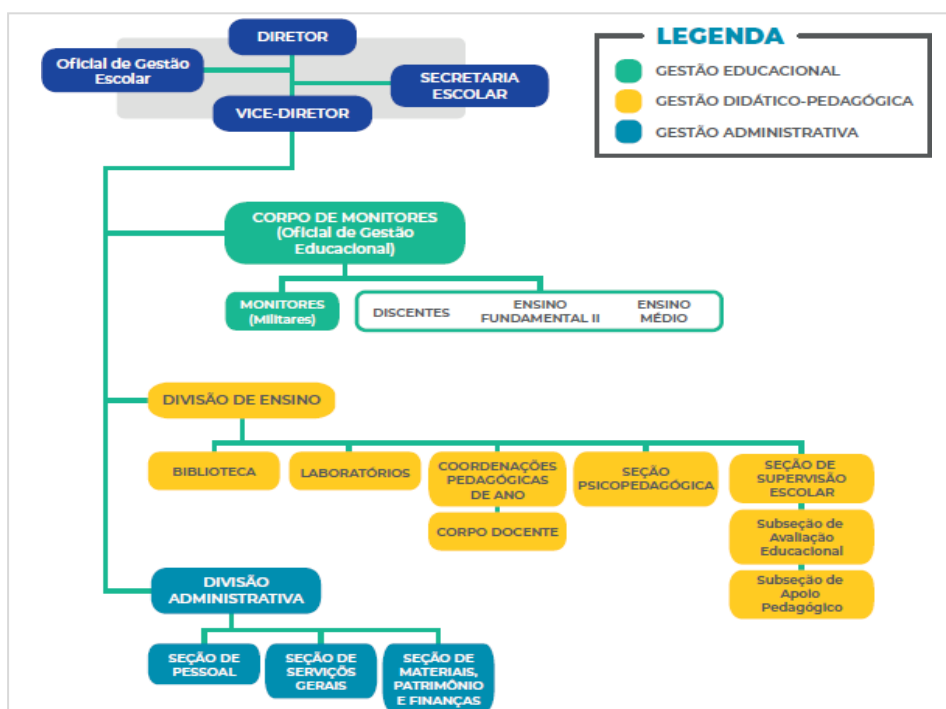
6.1. Organização da Escola Cívico-Militar

A estrutura organizacional da escola cívico-militar está dividida em três eixos: gestão educacional, didático-pedagógico e administrativo (Figura 11). Destacamos que esse organograma faz parte das orientações contidas nas Diretrizes das Escolas Cívico- Militares.(Ministério da Educação, 2021)

6.2. Currículo da Escola Militar

As ECIM seguem o currículo proposto e supervisionado pela “Secretaria de Estado da Educação” (SEED), cujas bases estão norteadas pelas orientações da BNCC, juntamente com a orientação do Novo Ensino Médio (NEM). Embora a SEED forneça a proposta curricular para as escolas de Ensino Básico, cabe a cada unidade escolar fazer os ajustes necessários, conforme suas especificidades. Cada unidade escolar deve elaborar sua grade curricular baseada na sua realidade, considerando os valores que norteiam as práticas pedagógicas, as necessidades e situação de seus alunos, ponderando o trabalho pedagógico cotidiano. As Figuras 11 e 12 representam as grades curriculares vigentes e aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) relativas ao Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Figura 10 –Organograma das Escolas Cívico-Militares.



(Fonte: Imagem extraída das Diretrizes das ECIM).

O organograma da ECIM, apresenta a estrutura organizacional da escola, onde a gestão da escola, se divide em três dimensões:

- **Gestão Administrativa:** composta pelo Diretor Geral, Diretor Administrativo ou Adjunto e Equipe da Secretaria escolar. O Diretor Geral é responsável pelas questões administrativas em geral e também pelo acompanhamento da parte pedagógica da escola. O Diretor Administrativo ou Adjunto, tem a responsabilidade de gerenciar e administrar os recursos financeiros, de patrimônio e de materiais tanto pedagógicos como de consumo e manutenção. A Secretaria escolar, se responsabiliza por cuidar das questões de ordem burocrática tanto dos alunos quanto dos docentes e demais funcionários, como emissão de documentos, matrícula dos alunos, transferência, histórico escolar, controle de assiduidade dos professores e funcionários, entre outros aspectos de ordem administrativa burocrática. A ECIM que faz parte de nossa investigação não possui em seu quadro de servidores, o Oficial de Gestão Escolar.
- **Gestão Didático-Pedagógica:** essa dimensão conta com a presença dos professores, coordenadores pedagógicos, Biblioteca, Laboratórios. A seção de psicopedagogia, de supervisão escolar, subseção de avaliação educacional e subseção de suporte pedagógico

não estão instaladas na escola. Em geral encontram-se na Secretaria de Educação que presta o suporte e atendimento as escolas do município.

- **Gestão Educacional:** A gestão educacional é de responsabilidade da equipe disciplinar formada exclusivamente por oficiais militares. A equipe conta com monitores militares que trabalham em conjunto com a coordenação pedagógica no acompanhamento das atividades, avaliações e no desempenho dos alunos, e tudo o que se relaciona com as questões pedagógicas. As questões disciplinares dos alunos ficam unicamente sob a responsabilidade dos militares.

Figura 11 – Matriz curricular do Ensino Fundamental. Fonte: escola cívico-militar)

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)
ANO DE VIGÊNCIA: 2021


DIAS LETIVOS ANUAL	200	MÓDULO AULA	50'	HORA AULA	60'
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	CARGA HORÁRIA ANUAL	1120	CARGA HORÁRIA ANUAL	934
SEMANAS LETIVAS	40				

BASEN ACION ALCOM UMLEI Nº 9394 /96	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR									TOTAL CH	
			6º ano		7º ano		8º ano		9º ano			
			A/S	CH	A/S	CH	A/S	CH	A/S	CH		
LINGUAGENS	Língua Portuguesa		5	200	5	200	5	200	5	200	800	
	Arte		2	80	2	80	2	80	2	80	320	
	Educação Física		2	80	2	80	2	80	2	80	320	
	Língua Inglesa		2	80	2	80	2	80	2	80	320	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências		3	120	3	120	3	120	3	120	480	
CIÊNCIAS HUMANAS	História		3	120	3	120	3	120	3	120	480	
	Geografia		3	120	3	120	3	120	3	120	480	
MATEMÁTICA	Matemática		5	200	5	200	5	200	5	200	800	
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso		1	40	1	40	1	40	1	40	160	
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira		2	80	2	80	2	80	2	80	320
TOTAL CARGA HORÁRIA				28	1120	28	1120	28	1120	28	1120	4480

Como se pode notar na Figura 11 que apresenta a Matriz Curricular do Ensino Fundamental esse nível de ensino conta com 200 dias letivos durante o ano e uma carga horária total de 4.480 horas distribuídas em 1.120 horas para cada série do 6º ao 9º ano que se divide de acordo com cada componente curricular a saber: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa,

Ciências, História, Geografia, Matemática, Ensino Religioso e Língua Estrangeira como parte diversificada do currículo que fica a cargo da escolha de cada escola de acordo com seu interesse e realidade. A maior carga horária é destinada para Língua Portuguesa e Matemática contando sendo 200 horas anuais para cada uma delas. História, Geografia e Ciências possuem uma carga horária de 120 horas anuais, superior as demais disciplinas que contam com 80 horas.

Figura 12 – Matriz curricular do Ensino Médio.

 GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO ANO DE VIGÊNCIA - 2022													
DIAS LETIVOS/ANUAL	200	TOTAL HORA/AULA DO CURSO 3.000 horas	TOTAL MÓDULO/AULA DO CURSO 3.750 Módulos	1ª, 2ª e 3ª série	Carga Horária Anual	50'	1.200 m/a						
DIAS LETIVOS SEMANAIS	5				Carga Horária total	60'	3.000 horas						
SEMANAS LETIVAS	40												
MODULO AULA EM MINUTOS	50'												
AMPARO LEGAL LEI Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/2018 BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE			TOTAL AULAS SEMANAIS POR ÁREA	AULAS ANUAIS						
			1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª	50'	60'		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	2	3	7	80	80	120	280	233,33		
		Língua Inglesa	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33		
		Arte	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33		
		Educação Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33		
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	3	3	7	80	80	120	280	233,33		
			2										
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33		
		Química	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33		
		Biologia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33		
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33		
		Geografia	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33		
		Filosofia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33		
		Sociologia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33		
	Subtotal BNCC		24	14	16	54	960	560	640	2160	1800		
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS	Projeto de Vida	2	2	2	6	80	80	80	240	200		
		Eletivas	4	4	2	10	160	160	80	400	333,33		
		Trilha de Aprofundamento	0	10	10	20	0	400	400	800	667		
		Subtotal do Itinerário	6	16	14	36	240	640	560	1440	1200		
	TOTAL GERAL EM AULAS (50')		30	30	30	90	1200	1200	1200	3600	3000		
TOTAL GERAL EM MINUTOS		60.000											
TOTAL EM HORAS (60')		25	25	25	75	1000	1000	1000		3000			

O Ensino Médio possui carga horária básica de 1800 horas anuais para os componentes da

BNCC e 1200 horas anuais para os componentes que compoem os Itinerários Formativos. Os componentes da BNCC estão distribuídos e organizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Podemos perceber que a BNCC também prioriza maior carga horária para Língua Portuguesa e Matemática, com 180 horas anuais para cada uma e o restante é distribuído igualmente entre os demais componentes curriculares da BNCC. Na matriz curricular do Ensino Médio, podemos constatar que há uma proposta de carga horária para aulas com 50' minutos e outra para aulas com 60' minutos, ficando a critério da escola a escolha de seus itinerários formativos que irão integrar a grade curricular do Ensino Médio de acordo com a área do conhecimento de escolha dos alunos.

Esses Itinerários Formativos são construídos depois de ter sido identificada a área de conhecimento que melhor se adequa a escolha dos alunos, contudo, o componente “Projeto de Vida” é obrigatório para todas as áreas do conhecimento, e conta com uma carga horária de 240 horas anuais. Os demais componentes que compõem o Itinerário Formativo estão divididos entre Disciplinas Eletivas com 440 horas, e 800 horas para disciplinas que integram a Trilha de Aprofundamento, ambas de escolha da escola conforme a área do conhecimento eleita pelo aluno e a realidade da escola e local.

PARTE III –
CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO



CAPÍTULO VII –

Apresentação e Análise dos Dados



7. APRESENTAÇÃO

As pesquisas no campo educacional possuem características sociais e culturais, e envolvem seres humanos com atributos específicos e idiossincrasias próprias. Nesse sentido, as investigações, não podem ser trabalhadas por intermédio de práticas controladoras, que em geral, visam manejar a livre expressão. Independente das técnicas de pesquisa selecionadas, seja por meio de inquéritos fechados ou abertos, histórias de vida, diário de campo, entre outros, os dados da pesquisa podem sofrer alguma espécie de distorção ou até de imprevistos, pois contam, no caso dos inquéritos, com uma pessoa que realiza as perguntas, utilizando às vezes palavras que podem interferir na inferência ou na compreensão da pergunta que o ouvinte/participante pode ter.

Dessa forma, optamos por manter a fidedignidade das palavras que utilizamos como entrevistadora/moderadora dos grupos de sujeitos participantes da pesquisa, orientadas pelos guíões dos inquéritos por entrevistas ou dos grupos focais que foram previamente elaboradas pelo investigador de modo a nortear as questões tanto das entrevistas como das discussões dos grupos focais, na coleta dos dados.

Sendo assim, nesta seção, apresentamos a análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora formada por direção, vice-direção, coordenação pedagógica, coordenação disciplinar, bem como aqueles dados coletados por meio das discussões em grupos focais com os professores, alunos e monitores da equipe disciplinar. Apresentamos também os dados provenientes da análise documental, em especial dos documentos que se referenciam à criação, implementação e organização de uma Escola Cívico-Militar com o intuito de recolher contributos para a compreensão da transformação das escolas públicas em escolas de gestão compartilhada, a partir de um exemplo concreto.

Isto posto, como já referido, adotamos a análise temática como técnica de tratamento dos dados, por meio de procedimentos abertos e exploratórios, cujo conteúdo é advindo de nossos instrumentos de recolha de dados – entrevistas e grupos focais, anteriormente já detalhados.

Na sistematização e organização dos dados criamos categorias e indicadores como processos analíticos do *corpus* da investigação, destacando que a categorização e os indicadores, ao longo do processo de exploração dos dados, foram sendo remodelados por meio de um percurso de idas e vindas, leituras e releituras, investigação de maneira que pudéssemos efetuar o ajustamento adequado das categorias para obtermos os dados necessários, completar nossa análise e responder as questões investigativas (Quadro 10).

Utilizamos na apresentação e discussão dos dados coletados nas entrevistas e na discussão dos grupos focais, abreviações que se referem à identificação dos sujeitos participantes e à proveniência dos discursos coletados, conforme se estipula a seguir: DIR – Diretor geral; DIR.ADJ – Diretor Adjunto; CP1, CP2, CP3 – Coordenação pedagógica; PEF1, PEF2, PEF3, PEF4, PEF5, PEF6, PEF7 – Professor do Ensino Fundamental; PEM1, PEM2, PEM3, PEM4, PEM5, PEM6, PEM7 – Professor do Ensino Médio; AEF1, AEF2, AEF3, AEF4, AEF5,

AEF6, AEF7 – Aluno do Ensino Fundamental; AEM1, AEM2, AEM3, AEM4, AEM5, AEM6, AEM7 – Aluno do Ensino Médio; CD – Coordenador Disciplinar; ED, SD1, SD2, SD3, SD4, CB1, CB2, SUB, TEN1, TEN2 – Equipe Disciplinar -

Quadro 10 – Categorias e indicadores da investigação.

CATEGORIA	INDICADORES
A Concepção de militarização da escola pública	<ul style="list-style-type: none"> • A1 – Visão da transformação • A2 – Internalização do modelo • A3 – Como foi implementada • A4 – Mudanças na vida escolar
B Gestão compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> • B1 - Fragilidades da gestão compartilhada • B2 - Potencialidades da GC • B3 - Dificuldades • B4 – Resistência ao modelo/normas • B5 – Relação interpessoal • B6 – Gestão democrática/participativa
C Trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • C1 – Acompanhamento do trabalho pedagógico • C2 – Relação gestão/professor • C3 – Acompanhamento dos pais • C4 – Autonomia do trabalho docente • C5 – Acompanhamento dos resultados
D Participação da família	<ul style="list-style-type: none"> • D1 – comunicação gestão/família • D2 - presença da família na escola • D4 – Dificuldades • D5 – Benefícios
E Criação, implementação e internalização das regras disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> • E1 – Dificuldades na implementação/internalização • E2 – Papel da equipe disciplinar na organização da escola • E3 – Trabalho com os alunos • E4 – Contribuição ao pedagógico • F4 – Apoio pedagógico
F O Currículo das Escolas Cívico Militares	<ul style="list-style-type: none"> • F1 – Grade curricular • F2 – Flexibilidade curricular • F3 – Supervisão dos conteúdos
G A função e o trabalho da Equipe Disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • G1 – Relação com os professores • G2 – Relação com os alunos • G3 – Trabalho com os alunos • G4 – Relação Equipe disciplinar e família • G5 – Contribuição da equipe ao pedagógico • G6 – Parceria entre equipe disciplinar e equipe pedagógica.

A apresentação e discussão dos dados, que a seguir explanamos, resultam da sua organização em categorias e da especificação destas em indicadores que as explicitam de forma detalhada. Assim, este processo traduz-se na estruturação de várias temáticas que se formalizam a partir da sistematização das categorias e da identificação dos seus indicadores. As temáticas selecionadas seguem a formulação das categorias e são as seguintes: documentos de criação/implementação; conceção de militarização da escola pública; gestão compartilhada da escola pública; conceção de militarização da escola pública; participação da família na vida escolar do(a) filho(a); regras disciplinares da escola cívico-militar; currículo da escola cívico-militar; função e trabalho da equipe disciplinar. Conceção de militarização da escola pública

A título de recapitulação, a gestão das ECIM é de responsabilidade dos militaes. Entretanto, a gestão pedagógica permanece sob os cuidados de civis e sob essa perspectiva as ECIM também são chamadas de “escolas de gestão compartilhada”. O documento das “Diretrizes das Escolas Cívico-Militares” define que o objetivo desse modelo de escola, em especial o da gestão, é o de “viabilizar a gestão de excelência das ECIM nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, contribuindo para a educação integral, a formação e o desenvolvimento humano global dos alunos e para a melhoria da educação básica do Brasil”. (Ministério da Educação, 2021, p. 8)

Pudemos obter por meio da coleta de dados a visão da transformação da escola pública convencional em escola pública cívico-militar. Assim, perguntamos aos gestores, na sua visão, qual a principal característica da gestão compartilhada, situação ponderada da seguinte forma:

DIR – mudança da rotina dos alunos. Mudanças nas rotinas do horário de chegada do aluno, permanência na sala de aula para que não fique circulando sem objetivos dentro da escola no horário da aula, algumas características parecidas com a nossa rotina militar – hasteamento do pavilhão nacional, hinos, canções. (ENT_DIR_p.02)

DIR.ADJ – Foco na gestão da disciplina e na questão da excelência da gestão, buscando sempre a melhora dos processos e questão da organização em si, desde o caixa da escola, que sou o responsável, até à questão da gestão pedagógica, da questão dos resultados da escola, desde o contato com o professor ao aluno. Basicamente focar nessa gestão de organização, do respeito, da disciplina, que de certa forma em algumas escolas convencionais, costume dizer, que se perdera com o passar do tempo. (ENT_DIR.ADJ_p.10)

Um dos principais pilares da gestão compartilhada se sustenta na disciplina dos alunos, na ordem e no respeito. Com a dispersão desses princípios nas últimas décadas, como já relatamos, resultados das constantes mudanças sociais, que geraram ao longo do tempo indisciplina dos alunos,

o desrespeito, abrindo espaços para a violência e para comportamentos sociais inadequados ao ambiente escolar, que comprometem de certa forma o desenvolvimento educacional dos alunos é que surge a proposta desse modelo de escola na busca solucionar esses problemas, implementando regras e princípios básicos que visam o desenvolvimento global dos alunos.

Ainda hoje, devido à herança que a ditadura militar no Brasil nos deixou, quando ouvimos a nomenclatura desse modelo de escola cívico-militar, logo somos remetidos para as lembranças amargas do passado que a ditadura militar nos deixou, devido à imposição da ordem pela força, pela repressão, por ter causado danos irreparáveis que ficaram marcados na nossa história e na do mundo todo. Podemos aqui lembrar alguns movimentos manifestos por meio da força e da violação dos direitos humanos, da liberdade religiosa, intolerância social, entre outros. Temos, como exemplo: a escravidão, os campos de concentração nazista, o extremismo religioso do islamismo radical.

Por todos esses períodos de processos amargos e difíceis é que nos custa abrir mão de nossa memória e colocá-la à margem para podermos ver “além das aparências” e extrair algo que seja positivo. Quando usamos o termo “militar”, em geral, tomamos logo uma posição de alerta, de rejeição e de repulsa. É importante que, como educadores, possamos deixar nosso “pré-conceito” sobre os impactos que a palavra “militar” nos provoca, de modo que possamos compreender e avaliar o que a proposta desse modelo de escola traz, livres dos impactos negativos que esse termo nos provoca.

Percebemos também, na fala dos alunos e ainda da equipe disciplinar, que esses preceitos, embora pareçam ainda para muitos uma imposição repressora, surge na proposta desse modelo escolar como uma tradução legítima do interesse pela ordem, disciplina e respeito como princípio, não só visando a melhoria do desenvolvimento educacional dos alunos, como também do convívio social.

AEM2 – Tinham alguns professores que eram contra, outros a favor, mas só sei que no final do ano já estava tudo organizado. Foi uma novidade para todo mundo. Uns gostaram, outros não.

AEM3 – Muitos que não estavam adaptados no início, estão aqui há 3 anos como eu, e hoje acham normal, virou uma coisa normal, uma rotina prá gente.

AEM1 – Eu estou aqui desde quando inaugurou a escola. Pensando assim que pelo fato de ser militar, a segurança ia aumentar, de fato aumentou, e pelo ensino também. Disseram que ia melhorar e melhorou bastante também. (GF_AEM_p.101)

SD1 – As escolas ainda são uma novidade aqui no nosso Estado, e ainda é comum as pessoas acharem que é uma extensão do ambiente militar. Na verdade não é, as nossas normas disciplinares, as nossas diretrizes não são mais que um ensaio para a nossa vida. (GF_ED_p.130)

Como afirma Nóvoa (1995), a escola é um espaço de formação que necessita adequar seus conteúdos, de modo a estar apta para oferecer aos seus educandos e educadores condições para atender as demandas da atualidade. Corroborando com esse pensamento de Nóvoa (1995), Dayrell (2009) também afirma que “o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva” (p. 02).

A escola tem como responsabilidade o aprendizado de seus educandos, a produção de saberes, o desenvolvimento cognitivo e social, como elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, o convívio social e o acesso à sociedade. é no espaço escolar que o aluno desenvolve sua capacidade de refletir, debater e aprimorar suas relações sociais e interpessoais, mas é também nesse espaço que se promovem as desigualdades e exclusão social (Abramovay, 2000).

Nem todas as pessoas estão preparadas para as mudanças que a escola cívico-militar coloca e nem todos estão dispostos a passar pelos processos que esse modelo de escola propõe. Podemos perceber claramente, nas falas dos alunos, que alguns não conseguiram se adaptar ao processo de transformação, aos propósitos do novo modelo de escola, sobretudo aos aspectos disciplinares e de organização, decidindo com isso, por mudar de escola.

AEF3 – Muitos pais, mesmo tendo assinado aquilo [documento de concordância de permanência na escola no novo modelo] tiraram os filhos porque não se adaptaram com o regime militar aqui na escola. (GF_AEF_p.62)

AEF2 – No início, assim, um monte de alunos saiu porque não gostou do ensino militar. (GF_AEF_p.62)

Para Oliveira (2016) a transformação para esse modelo de escola é uma política de “controle” e de terceirização da educação. Para o autor, a implementação da militarização da escola pública está diretamente ligada ao discurso que as mídias de comunicação transmitem por meio do discurso do medo e da violência, o qual tem compromisso com o mercado e não com a verdade. Segue afirmando que os governantes se apoiam nesse discurso para ocultar a utilização de mecanismos de controle para enfraquecer e contaminar os processos democráticos.

Oliveira (2016) afirma ainda que a militarização da escola traz uma proposta de controlar e/ou acabar com a violência e ampliar a segurança, entretanto, para o autor essa é mais uma forma que os governantes utilizam para obterem o controle social. Segue afirmando que política de segurança não se faz entregando a escola ao setor de segurança e sim com justiça social (2016, p. 48). Nesse sentido,

queremos aqui destacar na justificativa da gestão da escola a implementação desse modelo:

CP3 – Eles chamam de projeto de cooperação entre a Secretaria da Educação e a Secretaria da Segurança Pública. A grande diferença do que a escola era antes, é a presença dos militares. (ENT_CP_p.31)

DIR – Essas escolas, a maioria desse modelo no Brasil todo, elas são modelo de intervenção que era uma escola que estava tendo algum problema por questão de violência, criminalidade e aí as instituições militares assumiram a gestão dessas escolas e depois implementaram o modelo, que não foi algo assim muito amigável, né. (ENT_DIR_p.1)

AEF1 – Eles pediram a opinião dos pais para ver se eles concordavam com o ensino militar, aí eles pediram também a nossa opinião como seria, se nós íamos saber adaptar. (GF_AF_p.62)

Ainda na mesma perspectiva de Oliveira (2016), podemos aqui retomar o pensamento de Bourdieu (1989, p. 11) e seu conceito sobre violência simbólica, quando referencia que o poder simbólico exerce sua força, por meio da violência simbólica, impulsionando e manifestando os mecanismos do conhecimento e da realidade social. Prossegue afirmando que a violência simbólica é a “domesticação” dos sujeitos, mediante a indução de princípios que são estipulados pela classe dominante, afetando dessa forma, a consciência da classe dominada. Essa “domesticação” segundo o sociólogo Bourdieu é invisível, sem o uso da força física, dominando inaudivelmente os indivíduos envolvidos.

Comungando da mesma visão de Oliveira (2016), Veloso e Oliveira (2015) evidenciam que esse processo de transformação pode distorcer a formação identitária dos alunos, levando-os ao esquecimento de hábitos, costumes, código de valores e condutas que integram os indivíduos desde sua socialização primária.

Ponderando o pensamento dos autores Oliveira (2016), Veloso e Oliveira (2015), Bourdieu (1989), apreendemos que uma das maiores críticas ao modelo de escola cívico-militar está vinculada à aplicação e internalização das normas e regras de condutas, que traz o modelo cívico-militar. Há um consenso desses autores na afirmação que esse modelo de escola tem a intenção de “domesticar” seus alunos para exercer sua força e poder, comprometendo seu senso crítico e quebrando os princípios democráticos. Assim, tomamos como pertinente destacar o que pensam os alunos, a respeito do assunto, apresentando seus discursos sobre essa temática.

AF3 – o modelo novo... ainda está sendo novidade para muita gente, mas quem está aqui dentro sabe como é, tem disciplina, tem horário, que a gente tem que cumprir com as

regras e os pais sabem disso. (GF_AF_p.63)

AF3 – eu levo numa boa. Se tu ficares numa escola de regime militar, tu sabes que tem aquelas regras, então tu vais ter que cumprir elas, né? (GF_AF_p.65)

AF5 – A pessoa cria mais um senso de organização. Eu era muito desorganizado, meu caderno era praticamente em branco, meu caderno melhorou muito e minha mãe falou que minhas notas estão melhorando. (GF_AF_p.66)

AF2 – A estrutura da escola é totalmente diferente, o lanche, até a coordenação da escola é totalmente diferente. (GF_AF_p.64)

Embora Silva (2016) afirme que esse modelo de escola conduz os alunos a perderem sua capacidade crítica, transformando-os em meros “obedientes” e cumpridores de ordens, podemos verificar, nos excertos acima, a percepção que os alunos têm no que diz respeito à internalização das regras que esse modelo exige. Percebemos o consenso entre os alunos de que permanecer na escola significa cumprir o regulamento que essa escola tem. Podemos sim afirmar que esses alunos podem até serem considerados como vítimas da violência simbólica a que Bourdieu (1989) referencia, ou seja, são consentidamente meros “obedientes” e “marionetes” e sua capacidade de reflexão crítica e consciência são aprisionados. Importante destacar, que os alunos que contrariam as regras disciplinares da ECIM, são chamados e advertidos. Caso haja reincidência, a família é comunicada, e caso, nem a família nem o aluno se “adaptem” as normas da escola, então esse aluno é “convidado” a ser transferido para uma outra unidade escolar, onde ele possa se adequar e se socializar livremente, sem que sofra nenhum tipo de sanção. Contudo, aqueles que permanecem devem manter a ordem, o respeito e a obediência as regras, normas e orientações de conduta e disciplina.

Diante do exposto, não podemos deixar de considerar também as afirmações de Paro e Ferreira (2017) em que essas escolas se baseiam em princípios essenciais para a formação do indivíduo como o respeito, a formação moral, a organização social, elementos considerados para o cidadão como fundamentais no âmbito do seu processo de desenvolvimento e inclusão na sociedade.

Paro e Ferreira (2017) acrescentam também que é impossível alcançar um bom desempenho dos alunos num ambiente onde haja anarquia e descontrole comportamental. É necessário que haja uma “parceria” entre as partes – professor e aluno – em busca de bons resultados para ambos, ou seja, tanto no sucesso do trabalho pedagógico, como nos resultados de desempenho dos alunos. Neste seguimento, destaco aqui mais alguns excertos congruentes com a reflexão apresentada:

AEM3 – Os professores estão aqui todas as aulas, eles não deixam a gente sem aula. (GF_AEM_p.101)

AEM1 – O que mais mudou foi a rotina escolar. Aqui a gente tem tempo para entrar, tempo para sair...se tiver um professor faltando...a gente não pode ir embora para casa como era antes na escola pública, né... liberavam a gente. (GF_AEM_p.101-102)

AEM2 – Na minha escola anterior... geralmente, tinha um horário e eu chegava atrasada... Sem falar na segurança também... Antigamente eu pulava o muro... hoje já mudou bastante (GF_AEM_p.102)

AEF2 – A gente saía às 10 horas porque não tinha lanche, a gente ia pra rua; sei lá, para casa de algum colega porque a gente não tinha esse conselho, né... Porque os bombeiros falam aqui para gente, não ir para os lugares e tal... lá não... a gente ia para qualquer lugar que a gente quisesse...

AEF1 – [completando a ideia anterior de AEF2] ... e os pais nem sabiam. (GF_AEF_p.64)

CP1 – Disciplina, organização... é mais essa questão assim, que percebe-se, né... Tentar através da disciplina e da organização dos alunos, fazer com que eles tenham melhor rendimento, um melhor aprendizado. (ENT_CP_p.18)

CP2 – Eles [militares] têm essa responsabilidade com a educação, querem demonstrar uma qualidade e uma eficiência do ensino, eles, vamos dizer assim, eles se desdobram, arranjam parceiros, colaboradores que de alguma forma contribui com a escola a melhorar o espaço e a escola. Eles resolvem mais rapidamente. (ENTR_CP_p.25)

CP3 – Eu vejo neles um empenho maior, um comprometimento com os serviços. Vejo que esse é o grande diferencial neles. (ENT_CP_p.31)

Reconhecemos nos discursos, tanto dos alunos, como também dos coordenadores, a consciência e a concepção que possuem em relação ao modelo cívico-militar. Ao mesmo tempo que apontam a necessidade de obedecer às regras da escola, também apontam os aspectos positivos que a escola cívico-militar apresenta. Tanto coordenadores como os alunos, reconhecem que há um empenho no desenvolvimento escolar dos alunos e na organização e funcionamento da escola como um todo. Retomando o conceito de Paro e Ferreira (2017), esse modelo de escola visa cumprir os princípios básicos da educação e organização social, defendendo a formação moral e a inclusão civil do cidadão.

Reconhecemos de certa forma que, inevitavelmente, o exercício da violência simbólica esteja presente no cotidiano desse modelo de escola, assim como também reconhecemos que ela está presente na sociedade como um todo, no mundo do trabalho, na política, no mundo dos negócios; enfim, em todas as áreas da nossa sociedade. Contudo, também denotamos um discurso relativamente pacífico ou conformador com a nova ordem da escola. Algo como um dado adquirido e que para o qual não foi realizado um processo intenso e disciplinador até atingir uma determinada pauta de interação, próxima das vontades dos legítimos representantes da ECIM. Até que ponto essa nova ordem está a ser aceita de forma natural, sem conflito, ou se os alunos a sentem como algo que

ocupa um espaço de desvio da liberdade, de perturbação de uma manifestação própria, autónoma e livre.

Ao invés, parece surgir a inevitabilidade de a escola não poder estar fora desse contexto, pois está inserida na sociedade, também sendo vítima de todas as influências que os seres humanos exercem uns sobre os outros. Precisamos reconhecer que todo processo democrático também passa pela influência daqueles que exercem influências várias, e que muitas vezes a própria democracia, quando exercida pela imposição de alguns sobre os outros também atua no papel de “repressora”, deixando de se poder considerar como um processo democrático, mas algo próximo de uma certa imposição de vontades unilaterais e nada consensualizadas, trabalhadas em conjunto, em colaboração.

A liberdade sem direcionamento, sem um propósito, sem uma formação primária dos sujeitos que seja sólida, baseada nos princípios do respeito e da coletividade, pode ser ainda mais cruel que a própria repressão e obediência, pois não direciona o sujeito para nenhum lado e o permite que exerça a sua “vontade” sobre os demais. Portanto, quando falamos de jovens e adolescentes, ainda em processo de formação, devemos sim, sem dúvida alguma, lutar e combater todo tipo de repressão, de prisão, de obscuridade, de violência seja ela qual for, mas também não podemos deixar jovens e adolescentes sem uma formação cultural, social e política baseados no princípio do respeito e bem comum, de modo que essa formação possa lhes oportunizar refletir, analisar, e desenvolver seu senso crítico baseados sempre no princípio da justiça social, onde cada um é livre para escolher onde quer estar e que caminho quer tomar.

Retomando as afirmações de Abramovay (2002), é no ambiente escolar por meio das relações sociais e interpessoais vivenciadas na escola, que são construídos espaços para o desenvolvimento das capacidades de reflexão e de diálogo nos indivíduos. A autora afirma ainda que é nesse mesmo espaço que promove o desenvolvimento social e pessoal dos alunos que se desenvolvem também os processos de desigualdade e exclusão social.

Nesse sentido, para que o professor possa realizar seu trabalho visando o bom desempenho dos alunos e a melhoria da qualidade da educação é necessário que ele também encontre no espaço escolar boas condições de trabalho onde se considerem como fatores essenciais do trabalho docente, um ambiente de respeito, de disciplina e hierarquia.

7.1. Gestão compartilhada da escola pública

A gestão compartilhada, como já definida anteriormente, busca a parceria entre sociedade civil e sociedade militar, com o objetivo de integrar dois aspectos que são muito importantes para a escola

como um todo: a segurança e o ensino/aprendizagem.

Essa é uma parceria que tem trazido como pauta no campo acadêmico muitas reflexões e discussão. Apesar de ser um tema relativamente recente, não tem deixado de ocupar espaço nas discussões dos assuntos educacionais.

A criação e transformação das escolas públicas em escolas civico-militares, embora muitas vezes criticada e rejeitada, tem sido consideravelmente aceita e o anseio de governantes, pais e comunidade. Uma das questões que temos como “queixa” de quem está diretamente ligado ao processo ensino/aprendizagem – professores, alunos e gestores –, é o fato de que tem sido muito difícil alcançar a atenção e o prestígio dos alunos nas aulas, pois parece que eles não têm encontrado na escola a motivação necessária para se dedicarem aos estudos.

Em função da transformação da sociedade nos últimos tempos, os jovens têm sido expostos a todo o tipo de problema social, econômico e familiar. Birman (2005) atesta que muitas das reações de deles, como a insegurança, a ansiedade, o descontentamento, os comportamentos inadequados na escola, a falta de perspectiva futura, têm de algum modo comprometido a formação integral de nossas crianças.

Uma das formas que alguns Estados do país encontrou, foi a adoção do modelo de escola pública civico-militar, onde a gestão conta com a presença dos pais, como apoio e acompanhamento do cotidiano escolar do aluno. Há potencialidades e fragilidades nesse modelo de escola, como acontece em todos os projetos e propostas de mudança em busca de soluções. Uns aceitam o modelo e acreditam no seu sucesso. Outros, porém, não vêem como algo positivo nem para o ensino nem para a vida dos alunos.

A adoção de uma política educativa que visa uma transformação exerce o papel de ponte que liga a realidade local com os objetivos legais e as determinações, em busca da melhoria daquilo que entendem como uma necessidade de mudança. Segundo Ball (2006, p. 27), é necessário (re)conhecer a diversidade social e as diferenças para que possam entender as “forças sociais ativas” e resistentes a mudanças. Deve-se considerar, na adoção de uma política educativa, as questões sociais básicas, a opressão, a pobreza, as desigualdades e sujeição a que estão submetidos os envolvidos na realidade em que a escola está inserida.

Em face a pluralidade de pensamentos a respeito do modelo civico militar, destacamos alguns posicionamentos nos trechos abaixo extraídos das entrevistas e grupos focais realizados na coleta dos dados.

AEM3 – os professores estão aqui todas as aulas, eles não deixam a gente sem aula.

(GF_AEM_p.101)

AEF1 – O regime. O regime é um pouquinho diferenciado das outras. A organização dela, comparando com as outras escolas, a nossa é mais organizada que as outras.

(GF_AEF_p.63) AEF1 – Na outra escola antiga minha, tinha assim, muita coisa assim, tipo, muito assalto, assim por dentro da sala, né, negócio de arma, as pessoas fumando dentro da sala. (GF_AF_p.64)

AEM3 – A gente cria uma responsabilidade aqui dentro da escola, preparando a gente para o mercado de trabalho, preparando a gente para a nossa vida lá na frente. (GF-AEM-p.102)

AEM5 – O ensino miliar tem vantagens e tem desvantagens. Às vezes, pegam um pouco pesado com a gente.... Mas no fim, às vezes, é necessário para a preparação da vida. (GF_AEM_p.102)

Em cumprimento ao Artigo 205 da Constituição Federal de 88, por meio da manifestação discursiva dos alunos, é possível perceber o esforço da ECIM para garantir o que propõem as Leis que regem a educação no país. A preparação para o trabalho, para a vida, a garantia do ensino e a segurança, são princípios fundamentais para certificar o ensino a todos os educandos.

Nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares tem-se como objetivo a gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, de modo a contribuir para uma educação integral, para a melhoria da educação e para a formação e o desenvolvimento humano global dos alunos. (Ministério da Educação,, 2021, p.10).

A escola passou por um período em que tomou a seu cargo os assuntos de responsabilidade familiar. Esse período foi marcado pelo assistencialismo que inicialmente conseguiu reduzir os problemas sociais, mas, por outro lado, passou a ter que lidar com os problemas que afetam diretamente a qualidade da educação como: evasão escolar, violência nas escolas, indisciplina, baixos rendimentos escolares, entre outros aspectos. Segundo Honorato (2020), diante desses episódios de fracasso escolar, é que surgiu a proposta de militarização da escola pública, como tentativa de mudança desse cenário.

É evidente que a implementação da ECIM não trouxe solução para todos os problemas que a educação enfrenta, hoje em dia, nem tampouco é o único caminho, mas é importante frisar que a adoção desse modelo trouxe mudanças significativas para a vida escolar dos alunos. O posicionamento dos professores em relação à gestão compartilhada tem um outro ângulo de entendimento e assimilação, como podemos comprovar nos discursos evidenciados:

PEF2 – O nosso pedagógico fica em segundo plano. Não tem jeito, né. (GR_PEF_p.44)

PEF3 – Parece que a escola não conseguiu fazer os alunos enxergarem que eles precisam ter um bom rendimento em sala de aula. Tem que ter responsabilidade nos estudos.

(GF_PEF_p.56)

PEM1 - ... vivemos como se tivéssemos dois grupos totalmente desmembrados... trabalhamos como duas equipes dissociadas. (GF_PEM_p.41)

Como já mencionei, o modelo ECIM não trouxe solução para todos os problemas nem tampouco trará, porque bem se sabe que a cada dia surgem novas demandas e novos caminhos a serem percorridos. É evidente que o nível cultural e cognitivo dos professores é relativamente mais abrangente que o dos alunos. Entretanto, a visão que os alunos têm de melhoria da escola e do processo de ensino e aprendizagem, com a implementação da ECIM, é divergente da dos professores que estão ligados diretamente com o trabalho pedagógico. Quando o professor coloca que “nosso pedagógico fica em segundo plano”, e ainda, “vivemos como se fôssemos dois grupos desmembrados”, nos mostra a divergência nos aspectos apontados pelos alunos e daqueles evidenciados pelos professores. Isso fica mais claro ainda quando ouvimos as declarações dos monitores militares que trabalham tanto nas questões de formação do aluno – disciplina, organização, ética, respeito, entre outros –, como também dão suporte pedagógico aos professores, acompanhando o desempenho de cada aluno da escola.

Outro ponto importante a salientar é que uma das principais características das ECIM, é fazer com que as famílias participem do cotidiano escolar de seus filhos e acompanhem o seu desenvolvimento educacional. Isso pode ser comprovado através das declarações destacadas a seguir:

CD – A grande parte dos pais, né, eles apoiam. O regulamento disciplinar teve a participação dos pais, né... E teve coisas que eles achavam que não cabia e a gente não colocou... retirou do regulamento... E coisas que eles achavam necessário a gente manteve. Então, tudo eles fizeram parte, um apoio bem grande por parte da população. (ENTR_CD_p.150)

CD – A gente vai trabalhar não só com o aluno... A gente vai trabalhar também com os pais... É fundamental, né... a gente teve grandes melhoras. Teve pai que foi lá agradecer, né, e diz que não foi só na escola... mas até em casa... teve uma melhora muito grande. (ENT_CD_p.151)

SUB – A gente recebeu não só os alunos, a gente recebeu uma comunidade inteira que até pouco tempo atrás vivia um risco social muito grande. (GF_ED_p.130)

Quando se retoma o discurso dos alunos, no momento em que afirmam a mudança do seu comprometimento com a escola, que seu desempenho melhorou, e que estão sendo preparados para a vida, isso faz-nos entender a importância do apoio das famílias no processo de desenvolvimento educacional e humano desses alunos.

Loureiro (2017) afirma que é fundamental a relação entre família e escola, pois essa parceria traz equilíbrio na busca do sucesso escolar das crianças, na medida em que tanto a escola como a família têm papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos. Cada um desses elementos tem seu papel específico nessa formação e um não pode assumir totalmente o papel do outro. O trabalho educacional deve ser realizado em conjunto. Do ponto de vista pedagógico desse modelo escolar, esse trabalho de parceria escola e família tem resultado positivamente no desempenho dos alunos e no auxílio do trabalho pedagógico dos professores.

CD – Os monitores (militares) estão diretamente ali, prestando atenção no comportamento dos alunos e isso inclui o desempenho escolar... verificando as médias (notas). (ENT_CD_p.153)

SD1 – Entrega de trabalhos, alunos não copiavam, saíam sem autorização da sala, iam aobanheiro e ficavam passeando... isso não acontece mais. (DF_ED_p.134)

SUB – Se ele [aluno] tem ali uma dificuldade nós vamos trabalhar com ele até entenderaquilo que está trazendo prejuízo para ele.

É notória a divergência de opiniões em relação aos aspetos pedagógicos da ECIM. Por um lado, temos os professores afirmando que o lado pedagógico fica em segundo plano e, por outro, temos a equipe disciplinar afirmando que é feito um acompanhamento do desempenho dos alunos nos aspectos pedagógicos e disciplinares.

Oliveira (2018) evidencia a importância da participação da família no desenvolvimento cognitivo dos alunos e que é de suma importância que esse trabalho conjunto entre escola e família possa ser capaz de encontrar soluções adequadas para os problemas que surgem tanto na escola como na família.

Como afirma Souza (2009), muitos pais não conseguem acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos, pois sua formação escolar foi interrompida muito cedo, não conseguindo, portanto, compreender a evolução dos métodos de ensino que hoje a escola utiliza, ou até mesmo por terem que se dedicar a jornadas de trabalho mais extensas para suprirem as necessidades do sustento familiar, tornado, por isso, imprescindível a união dessas duas forças – família e escola.

Outro ponto relevante de ser mencionado é com relação à resistência ao novo modelo cívico-militar, sendo que os discursos destacados abaixo nos mostram com clareza esse ponto.

AEF2 – no início, um monte de alunos saiu porque não gostaram do ensino militar. (GF-AEF_p.62)

CP1 – no início teve um enfrentamento muito grande. (ENT_CP_p.18)

CP2 – Logo no início ninguém queria. Eles pensavam que a escola ia ser elitizada, só que na verdade isso não aconteceu. A escola ganhou status de uma escola boa. (ENT_CP_p.25)

CP3 - ... Eu era uma das pessoas que não concordava. A gente achava que isso ia interferir no trabalho pedagógico. Com a chegada de fato deles [militares] a gente foi observando que eles tinham o papel deles definido e que não interferia na organização pedagógica da escola. (ENT_CP_p.32)

CD – Tem alunos que chegaram assustados... dizendo não... não quero estudar nesse tipo de escola... Mas acabou vendo que não é uma coisa assim tão ríspida... mas acabou gostando. (ENT_CD_p.155)

DIR – Logo no início teve bastante [resistência]. Hoje ainda tem ressalvas de alguns servidores, principalmente professores. A coordenação já entende melhor e interage bem mais com a gente... A gente busca entender... e acatar sugestões sem problemas, desde que seja para benefício coletivo. (ENT_DIR_p.03)

SD1 – Quando nós entramos na escola tinha muitos alunos, mas muitos mesmo que não aceitavam de jeito nenhum... de jeito nenhum, mesmo... Mas assim, a gente entrou junto com a coordenação pedagógica que nos ajudou... E com o tempo eles foram vendo que é muito importante para eles. E hoje está aí... a nossa escola, todo ano, a briga dos pais querendo colocar os alunos na escola. (GR_ED_p.135)

DIR – Tem professores que até hoje não aceitam, não levam muito a sério... porque é uma questão ideológica, não concordam... Mas a maioria segue aquilo que a gente orienta. (ENT_DIR_p.03)

Retomamos aqui os conceitos de Libâneo (2011) sobre cultura organizacional. Para o autor, a cultura organizacional, também intitulada como cultura da escola é que vai elucidar a aceitação ou a resistência às mudanças, de acordo com as formas de agir no tratamento dos alunos, no enfrentamento das dificuldades, nas mudanças do trabalho e do cotidiano da escola, no modo como são tratadas, tanto as famílias como a comunidade externa. Libâneo (2011, p. 319) salienta que essa cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, comportamentos e modos de agir dos sujeitos na sociedade, que trazem consigo raízes sociológicas, históricas, antropológicas, entre outros, e definem os conceitos, os pensamentos e os modos de agir do ser humano.

A educação, em função das mudanças sociais e da complexidade da sociedade, foi se tornando cada vez mais complexa e cada vez mais desafiadora (Imbernón, 2010). Tanto para professores como para as escolas, as intensas mudanças sociais, científicas, culturais e artísticas, tornaram-se o centro da preocupação dos mais variados campos. Mudar significa trocar algo ou alguma coisa de lugar. Isso nos desinstala da nossa “poltrona de conforto” e nos coloca muitas vezes diante de situações de impotência e de insegurança. Muitos professores, alunos e até mesmo gestores, passam por processos de constante enfrentamento de suas crenças, ideias, pensamentos, conceitos e

sabemos que não é tão simples deixar tudo de lado para o enfrentamento do “novo”. Em especial, porque muitas vezes não sabemos onde esse “novo” nos irá conduzir.

Há várias formas de justificar a “rejeição” de algo novo. Pode estar no contexto da insegurança ou do desconforto que o “novo” nos coloca ou até mesmo por nos desafiar a desconstrução daquilo que já tínhamos com muito esforço contruído, mexendo com nossas concepções e ideologias.

Como aponta Nóvoa (1995), o professor é responsabilizado pelo sucesso e insucesso da escola, e, conseqüentemente, pelo sucesso e desenvolvimento do país e da construção do futuro. Quando se para para analisar a magnitude da responsabilidade que é colocada sobre os professores e até dos gestores, parece-nos “assombroso”, impulsionando assim o professor a tomar um posição de “defesa” ou até mesmo de “rejeição” de tudo aquilo que pode vir a ser mais um peso colocado sobre seus ombros.

As escolas de gestão compartilhada trazem, em seu escopo, o foco na gestão democrática. Isso significa contar com a participação de todos os agentes escolares, pais e comunidade externa. No inciso VI, do art. 205, da Constituição Federal de 1988, propõe-se a participação da comunidade como forma de promoção da democracia na educação brasileira. A LDB também referencia a participação de maneira dinâmica de professores, comunidade escolar e comunidade externa, como princípio de gestão democrática, no propósito de garantir a democracia e qualidade na educação.

Oliveira e Menezes (2018) salientam a importância da participação de todos os responsáveis pelo processo educacional, de forma conjunta e integrada, e que tal responsabilidade exige de cada um um esforço partilhado. Destaca ainda que a gestão democrática é de suma importância para apresentar a transparência de seus processos e resultados publicamente.

Lück (2013b) afirma que a gestão democrática oferece mecanismos importantes para as decisões da educação básica, assim como integra as funções da administração escolar quanto ao planejamento e organização na execução e controle. Segundo Libâneo (2011), o sucesso da escola, no âmbito do seu funcionamento, está diretamente ligado com a autonomia que os envolvidos no processo educacional possuem para propor, definir, opinar, intervir e direcionar os trabalhos da escola.

DIR – A gente tem por lei duas assembleias anuais que são obrigatórias, em que participam todos os seguimentos na comunidade escolar e também em alguns eventos, que a escola promove durante o ano e a gente conta com a participação da comunidade... A gente trouxe eles para dentro da escola para contribuir com a gente... E estamos tentando aprimorar alguns mecanismos para trazer esses pais para dentro da escola.

ADJ – A gente tem uma aceitação bem significativa. Tudo a gente discute em Assembleia, a gente propõe para a comunidade, eles aprovam, eles decidem desde a aplicação até a

rotina da escola mesmo.

CP1 – Digamos que sim. Não sei se em todos os aspectos, mas sempre os professores são chamados e é conversado e, às vezes, que é necessário ser chamado a comunidade é feito, é registrado em ata. Então, existe sim. (ENT_CP_p.19)

CP3 – Quando é uma questão pedagógica que vai interferir no trabalho da escola a gente reúne, chama todo mundo, coloca a situação, faz a proposta... Se não tiverem de acordo que se lance uma contraproposta. (ENT_CP_p.32)

AEF4 – Eu acho que essas questões assim, né... Pensamentos, ideias, né, de se expressar assim para eles, e acho que em tudo depende de uma conversa... Se o aluno não chega com eles para conversar, expressar o que ele quer, o que ele sente, ele [gestão] não vai saber, né... Ele não vem atrás de ti... (GF_AEF_p.68)

AEF5 – É bom o aluno entrar num projeto que aí eles vão saber o que a gente tá querendo no projeto... tá querendo melhoras... tá querendo começar... (GF_AEF_p.68)

AEF1 – Nesse projeto que a gente está falando, a gente falou assim “embora falar primeiro

com a diretora, ver se ela vai aceitar... e ela aceitou... e disse que vai ajudar, e tal...

(GF_AEF_p.69)

SUB – A gente mais escutou as sugestões deles [alunos] no sentido de melhorar a condução do turno, da escola. (GF_ED_p.140)

DIR – No geral, a gente utiliza mais com o consultivo, mas a Assembleia Geral que é prevista na Lei n.º 503, ela diz aquilo que a gente vai fazer. A comunidade é composta de pais, de alunos. A gente analisa as propostas junto com a coordenação pedagógica. (ENT_DIR_p.03) ADJ – A gente costuma ser bem democrático. O grande problema é que

you não conseguiu

ainda que eles ajudem no intuito de que dê certo. A gente trabalha de maneira planejada, organizada e a gente faz a previsão de recursos sempre um mês antes. E, às vezes, aquela

pessoa que não entende, quer planejar o negócio em cima da hora, quer pedir, quer cobrar...

Mas, basicamente, é questão de organização mesmo. (ENT_ADJ_p.12)

Observando o conteúdo dos discursos da direção, de militares, de alunos e coordenadores, nota-se um posicionamento positivo de grande parte dos participantes, pois há um consenso de que a gestão tem caráter participativo e democrático, pois contam com o envolvimento de todos os agentes escolares e da comunidade externa. Os discursos apontam a oportunidade de todos os participantes exporem suas ideias, colocarem suas sugestões e opiniões. Por outro lado, temos a posição de professores, alunos, coordenadores que, embora estejam inseridos no mesmo contexto que os demais, não sentem que há oportunidades de participação e que a gestão da escola não é de caráter democrático.

Isso leva a entender que há a engrenagem que move a escola e gira em duas direções: os que confirmam a gestão democrática na escola; e os outros que negam sua participação nas decisões dos assuntos da escola, como podemos perceber nos excertos destacados a seguir:

CP2 – Aqui na escola não é isso que acontece. É como acontece no quartel... A gente só executa ordens, a gente não tem muito compartilhamento dessas decisões. Na verdade, os pedagogos são responsáveis por resolver situações, problemas que aparecem... O restante, a gente fica de fora. (ENT_CP_p.26)

AEF3 – Eu acho que deveria ter participação dos alunos, né... Na reunião de decisão do uniforme... essas coisas... cores... com os responsáveis, é claro. (GF_AEF_p. 69)

AEM2 – Vich... chegou numa parte que é complicado... A gente tem a oportunidade de expor nossas ideias, porém, é que, às vezes, assim...a gente, assim... se encolhe e tal. (GF_AEM_p.105-106)

AEM1 – Os bombeiros precisam escutar a gente, escutar o que a gente gostaria, as mudanças que a gente gostaria que ocorresse... Como a gente gostaria que o regime fosse, né... Eu acho que é isso que dá um pouco de voz para a gente. (GF_AEM_p.112)

AEM1 – Se tivesse um corpo de alunos lá dentro pra debater com eles, eu creio que seria melhor, porque aí eles iam passar e perguntar “o que vocês acham?”. (GF_AEM_p.106)

PEM5 – Existe uma falha de comunicação muito grande. Não existe comunicação do núcleo administrativo e pedagógico e também do núcleo disciplinar com o núcleo docente. Os professores têm sido, digamos, assim, negligentes com relação a comunicação, tanto quanto os militares têm sido negligentes com relação à comunicação. (GF_PEM_p.42)

PEF3 – Faz uma reunião, nos ouvem, mas a decisão é deles. Quando nos comunicam, porquetem muita coisa que acontece na escola que a gente nem sabe. (GF_PEF_p.55)

PEM1 – A gente, como sociedade civil, tem a liberdade de se expressar, uma liberdade de pensamento, muito maior do que uma sociedade militar. A gente é informado das decisões, posteriormente. (GF_PEM_p.41)

Alunos, professores e coordenação parecem não compartilhar o mesmo pensamento que a direção, a equipe disciplinar (militares) e coordenadores. Ao analisarmos os discursos, tanto daqueles que afirmam a participação nas decisões, como os que dizem estar fora delas, torna-se clara a divergência de visão que há entre eles. Retomando o discurso da direção que fora apresentado anteriormente, onde se refere que “a gente busca entender.e acatar sugestões, sem problemas, desde que seja para benefício coletivo”, denota-se um esforço na prática democrática da gestão, mas quando se depara com o posicionamento de alguns professores e coordenadores, entende-se que há um rompimento do exercício da gestão democrática no que diz respeito às decisões e participação nos processos que envolvem o cotidiano e o funcionamento da escola.

Esse rompimento das ações democráticas da gestão parece estar mais relacionado à questão de “comunicação” e de diálogo entre os agentes escolares, limitando o envolvimento e acompanhamento dos processos, rompendo assim os princípios da gestão democrática. De acordo com Libâneo (2011), é dever da gestão democrática viabilizar a comunicação interativa, tendo sempre como objetivo nas pautas, o benefício coletivo. Ao fazer a afirmação de que “a gente busca entender... e acatar sugestões, sem problemas, desde que seja para benefício coletivo”, percebemos que há uma clareza no papel da gestão quanto à necessidade de que as sugestões e a participação dos envolvidos tenha como foco o benefício coletivo. Contudo, parece ficar a dúvida caso não se entreabrir o espaço para momentos de dissonância; e se não for “para benefício coletivo”, pelo que se questiona, quem vai decidir sobre a justeza da dissonância se houver desacordo nos pressupostos que apontem para divergências quanto ao dito “benefício coletivo”?

Pensando em uma gestão democrática, participativa, onde todos os agentes escolares devem estar envolvidos nas atividades, nas tomadas de decisão, e no envolvimento do trabalho cotidiano de toda a escola, o diálogo, a troca de ideias, a abertura para proposições e posicionamentos é de suma importância, e deve envolver a todos no sentido de buscar o bem comum da escola – o sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos. Percebemos que há um esforço por parte da equipe pedagógica em proporcionar momentos de diálogo e partilha das ideias, contudo os excertos nos apontam para uma lacuna de comunicação que deve ser preenchida, de modo a suprir as necessidades para a solução dos problemas que a escola como um todo enfrenta no dia a dia.

Um outro aspecto que nos parece pertinente destacar, é no que tange a resistência tanto dos docentes quanto de parte da equipe pedagógica, conforme podemos perceber em seus discursos, por compreender que numa gestão democrática, a disposição para promoção do diálogo, da troca de ideias, da busca por solução dos problemas envolve não somente a direção da escola, mas toda a comunidade escolar. Dessa forma, esse papel não deve caber somente ao gestor administrativo/diretor. A busca por mecanismos que possam fazer prevalecer uma gestão democrática e participativa é de responsabilidade de toda a equipe escolar. É imprescindível que cada um, busque encontrar seu espaço de participação e colaboração de modo que a que a escola possa alcançar seu objetivo principal - o sucesso do ensino e aprendizagem de seus alunos.

PEM1 – Ela [direção] é meio distante. Direto ela passa por alguns impasses. (GF_PEF_p.55) PEM1 – a gente como sociedade civil tem a liberdade de se expressar, uma liberdade de pensamento, muito maior do que uma sociedade militar. A gente é informado das decisões posteriormente. (GF_PEM_p.41)

DIR – A gente também criou mecanismos que hoje facilitam a comunicação deles (professores) com a coordenação pedagógica para solucionar as problemáticas. Na verdade o foco maior é o processo ensino/aprendizagem. (ENT_DIR_p.03)

CP1 – Digamos que sim. Não sei se em todos os aspectos, mas sempre os professores são chamados e é conversado e as vezes que é necessário ser chamado a comunidade é feito, é registrado em ata. Então existe sim. (ENT_CP_p.19)

CP2 – Aqui na escola não é isso que acontece. É como acontece no quartel...a gente só executa ordens, a gente não tem muito compartilhamento dessas decisões. Na verdade os pedagogos são responsáveis por resolver situações problemas que aparecem...o restante a gente fica de fora. (ENT_CP_p. 26)

CP3 – Quando é uma questão pedagógica que vai interferir no trabalho da escola a gente reúne, chama todo mundo, coloca a situação, faz a proposta. se não tiverem de acordo que se lance uma contraproposta. (ENT_CP_p.32)

Ainda assim, é papel do gestor promover mecanismos de participação, de envolvimento e garantir o exercício da democracia, para que não haja imposição de ideias e pensamentos individuais e de interesse próprio. Portanto, o diálogo e o acompanhamento dos processos devem ser frequentes e sempre com finalidade de alcançar a coletividade dos objetivos, numa lógica de encontrar tendências, apontar para similitudes.

Dessa forma, para que todos esses processos democráticos sejam garantidos, faz-se necessário que sejam (re)estruturados os mecanismos de participação e de comprometimento dos envolvidos nos processos da gestão para que possam obter o resultado almejado, sem que haja prejuízos do objetivo principal da escola que é o ensino e a aprendizagem dos alunos, com a consequente melhoria da oferta educativa.

7.2. Trabalho pedagógico na ECIM

O desenvolvimento de todo trabalho pedagógico das ECIM é realizado pelos professores da rede estadual de ensino, civis, entretanto contam com o apoio de militares que acompanham e auxiliam no desenvolvimento escolar dos alunos. Esse trabalho é supervisionado pela direção da escola, gerenciada por militares e pela coordenação que são civis. Essa equipe de gestão do trabalho pedagógico labora em conjunto em busca de organização, disciplina, em busca de resultados de melhoria do aprendizado e da qualidade da educação.

De acordo com Nóvoa (2011), a aprendizagem não acontece sem as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental que os professores assumam o compromisso ético de avaliar os resultados de seus alunos, e que tenham em mente que ele não é o único a ensinar na

sala de aula. O foco principal dos professores deve ser sempre a aprendizagem de seus alunos. Com as diversas mudanças sociais e também com as mudanças que ocorreram no trabalho docente, onde os professores passaram a exercer o papel que não lhes pertence, levou as instituições de ensino e o trabalho docente a perderem seu foco principal – a aprendizagem dos alunos.

Em busca dessa aprendizagem efetiva e da melhoria da qualidade da educação, militares e civis se unem nesse modelo cívico-militar em busca de melhores resultados, tanto para o trabalho docente, como para atingir as metas da aprendizagem. Para Ghedin (2006), o conhecimento também é adquirido não somente na sala de aula, mas em todo o espaço escolar e no contexto social em que está inserida a escola. Segundo Tardif (2000, p. 230) “um professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros”, mas sim alguém que está disposto a assumir o exercício de sua profissão a partir de conceitos que ele mesmo constrói.

No modelo cívico militar, além da figura do professor, os alunos contam com o apoio da equipe disciplinar, nomeadamente “monitores” que acompanham cotidianamente o desempenho dos alunos, visando, através dessa parceria professor e monitor a busca de uma aprendizagem significativa e de resultados de excelência. Esse trabalho conjunto conta com a supervisão e orientação da equipe pedagógica e da gestão, como podemos identificar nos discursos que destacamos abaixo:

CP3 – A gente montou uma ficha de acompanhamento de entrega das atividades. Uma ficha fica com o professor e outra com o monitor (militar). Isso tem facilitado nosso trabalho porque, às vezes, a gente só percebia que nossos alunos não estavam fazendo as atividades quando terminavam o bimestre, entendeu? (ENT_CP_p.32)

CP2 – O acompanhamento é feito no decorrer do andamento da escola, né... E aí acompanha-se também através das provas. (ENT_CP_p.34)

SD2 – Cada professor tem uma planilha de acompanhamento... O militar tem essa mesma planilha para cada disciplina... O militar também faz o acompanhamento dessas notas... desses instrumentos avaliativos. (GF_ED_p.137)

SD1 – No final de cada bimestre também, verifica-se aquele aluno que ficou com nota vermelha... Aquele aluno ali vou ter que acompanhar... (GF_ED_p.137)

CB1 – Este ano de 2019, um novo processo de avaliação... os ‘provões’... tivemos mais dados do rendimento do aluno. (GF_ED_p.137)

DIR – A gente tem aprimorado isso, na verdade. Ficou mais tranquilo a gente acompanhar. Para gente dar o apoio que ele [professor] necessita a gente precisa que ele antecipe esse planejamento. (ENT_DIR_p.04)

DIR – É feito mais por parte da coordenação pedagógica. Não foi imposto, foi decidido coletivamente... construímos coletivamente... No final do bimestre descobrimos que tinha uns 2 professores que não estavam seguindo... tivemos que fazer um alinhamento... A gente até deixou uma cópia da ata na sala dos professores... O docente disse que não

estava ciente, só que foi uma reunião pedagógica onde deveriam estar todos. (ENT_DIR_p.04)

DIR – Eu faço reunião com elas [coordenação] constantemente, mas, geralmente, elas me trazem algumas situações e outras eu estou enxergando... E se tiver algum problema... a gente reúne todo mundo e apara as nossas arestas, né... Elas falam das dificuldades delas... e alguma situação que está difícil de resolver a gente vai elaborar nossas estratégias pra conseguir resolver. (ENT_DIR_p.06)

De acordo com Maximiano (2000), o gerenciamento do trabalho é que faz o processo funcionar. Analisando o discurso dos participantes de nossa investigação, podemos observar que há um empenho nesse processo de acompanhamento e gerenciamento do trabalho pedagógico. Sabemos que o gerenciamento do trabalho deve ser realizado não somente por aqueles que têm a incumbência de supervisionar, mas também por aqueles que executam o trabalho, os professores. Esse comprometimento de acompanhar o trabalho não se deve restringir à equipe gestora, mas num processo de constante reflexão de sua prática pedagógica, é importante que o professor faça esse exercício de estar avaliando sua prática para que assim possa conceber instrumentos que o ajudem a construir sua prática em novos conhecimentos e novas práticas.

Para que haja sucesso, tanto na execução do trabalho pedagógico, como na supervisão dos mesmos, é necessário que haja uma boa relação entre as partes – equipe gestora e equipe pedagógica –, e que a comunicação entre ambas seja contínua e salutar. Vejamos as afirmações, tanto da equipe gestora como dos professores e equipe disciplinar, a partir das seguintes unidades de registro.

DIR – A gente faz reunião pedagógica... Assim, de forma constante. A coordenação pedagógica tentou manter uma rotina de reunião diária, mas infelizmente tem professores que não vêm na reunião... Ficam questionando aquilo que ficou decidido na reunião diária. (ENT_DIR_p.04)

ADJ – Acaba sendo muito mais democrática. A parte do diálogo com os professores, eu acho que ocorre de maneira tranquila... Percebo a presença bem clara dos professores nessa discussão de vários assuntos da escola e também da comunidade escolar. (ENT_ADJ_p.13) SUB – Alguns professores também se mantêm resistentes com a nossa presença lá, apesar de grande parte de professores absorverem de forma positiva a nossa presença na escola. (GF_ED_p.135)

SD1 – No início, acho que da parte dos professores eles se sentiram muito recuados... entendeu... Foi mais importante a gente... nós monitores, chegar com eles e conversar. (GF_ED_p.135)

PEF2 – Eu não vejo aqui uma... co-partilhação... compartilhamento do militar com o professor. (GF_PEF_p.55)

PEF2 – A gente discute na reunião um assunto e, em seguida, quando a gente chega já tem outra coisa, foi desfeita, e aí fica complicado realmente. (GF_PEF_p.55)

Pires e Macedo (2006) confirmam a necessidade de comunicação e interação, pois a cultura da escola deve impulsionar os mecanismos de organização e agrupamento para que por meio da interação possam chegar ao consenso das ideias e reflexões. Diante do exposto, entende-se que o trabalho docente deve estar permeado de reflexão, partilha, troca de ideias e conhecimentos, e que esteja em consonância com a equipe gestora para que juntos possam atingir os resultados que se esperam, e juntos possam não só transmitir os conhecimentos necessários para a formação escolar dos alunos, mas que possam contribuir para a formação humana como um todo.

7.3. Participação da família na vida escolar do(a) filho(a)

O envolvimento das famílias no acompanhamento da vida escolar dos filhos é de extrema importância, apresentando resultados significativos no desempenho dos alunos na escola. Oliveira et al. (2019) afirma que a família é o espaço de referência, de socialização e de proteção dos indivíduos, independentemente de como ela se apresenta na sociedade. A família é responsável pela educação primária da criança e também pelo desenvolvimento dos valores éticos, morais, culturais e espirituais.

É no espaço escolar, por meio das interações e relações sociais que a criança desenvolve sua capacidade de reflexão, de debate e, em especial, de relacionar-se socialmente com outras pessoas. As adversidades sociais, econômicas e familiares, colaboram para que os alunos tenham comportamentos indesejáveis na escola e no convívio social. Esses fatores contribuem para a indisciplina, a violência, a rebeldia, o uso de substâncias ilícitas, entre outras coisas. Segundo Birman (2005) essas crianças e jovens que estão expostos a essas adversidades, em geral, perdem a sua perspectiva de futuro, sofrem, muitas vezes, por falta de afeto ou até mesmo são vítimas da violência doméstica. Todos esses aspectos contribuem para aflorar os comportamentos indesejáveis e as condutas antissociais em casa e na escola, os dois espaços mais importantes na formação e desenvolvimento individual e social do ser humano.

A escola busca empenhar-se para aproximar a aprendizagem dos alunos, da vida real de seus alunos e da comunidade onde estão inseridos, para que reconhecendo seu espaço social e cultural, possam descobrir qual o seu lugar e papel no mundo e na sociedade. Tanto a família, como a escola, devem direcionar seus esforços para que coletivamente sejam capazes de superar as barreiras e os obstáculos que demandam a formação dos indivíduos. A parceria entre família e escola, pode tanto contribuir como influenciar no desenvolvimento escolar e social dos alunos. Dessa forma, deve ser

valorizado um e outro elemento, cada um com suas características próprias, percebendo que, entretanto, com objetivos comuns, ou seja, a formação integral do aluno (Sousa E José Filho, 2008). Assim, no seguimento, apresenta-se algumas unidades de registo, selecionadas dos dados coletados para que possamos refletir sobre a importância da participação da família na escola.

DIR – Hoje a comunidade, ela coloca, assim, nesse modelo, muita credibilidade, muita até mesmo esperança, né... Nós temos relatos de pais e alunos que mudaram muito. (ENT_DIR_p.08)

ADJ – Os militares têm um grupo de WhatsApp que tem contato diariamente com os pais, né... Aviso do que está faltando... se está tendo alguma programação... A rede social facilita muito nesse contato entre as partes, mas acho também que essa questão de você ter esse grupo de WhatsApp com os pais, claro, tira muito a folga e a privacidade dos militares, mas ajuda bastante. (ENT_ADJ_p.16)

CP1 – A família sabe de tudo o que acontece na escola, entendeu... Sempre há essa comunicação entre escola e a comunidade... Tudo o que acontece eles [os pais, a comunidade] têm conhecimento. (ENT_CP_p.23)

CP 3 – Essa escola aqui é a grande conquista da comunidade, eles sempre falam isso nas reuniões. (ENT_CP_39)

ADJ – A participação é altamente positiva e esse relacionamento tem sido cada vez melhor. (ENT_ADJ_p.16)

CP3 – É bem positiva a relação com os pais. Não fica a crítica pela crítica, eles se têm disposto a ajudar. Tem pai que faz graduação e quer fazer estágio aqui. Mas é claro que tem aquelas pessoas que só querem bater. Sempre tem, em todo lugar. (ENT_CP_p.39)

SD3 – Os pais costumam ir na escola... Questão de frequência, atos indisciplinados, outros fatores. (GF_ED_p.133)

AEM2 – Já chamaram muito meus pais... (GF_AEM_p.104)

AEF4 – Quando a gente não entrega a atividade eles chamam os pais e toda vez que termina uma prova eles chamam os pais. (GF_AEF_p.66)

AEF2 – A prova só é entregue para o responsável do aluno... Essa questão dos pais aqui na escola, independentemente da disciplina do aluno. Fazem reunião de disciplina e para falar sobre tudo, mais sobre os alunos. (GF_AEF_p.66)

CD – A gente cobra isso do pai também... participação... E a gente está repassando para o pai para ele ter ciência. (ENT_CD_p.151)

Essas declarações configuram o esforço que a escola cívico-militar tem dedicado ao estreitamento da relação escola e família, porque entendem que a educação dos sujeitos é de responsabilidade mútua e que, embora sejam papéis distintos, cada um deve colaborar com a porção que lhe corresponde. A maior parte do tempo o jovem/adolescente passa sob a responsabilidade dos

pais, e somente 4 ou 5 horas, por dia, sob os cuidados de professores e gestores na escola. Consequentemente, podemos dizer que não há sucesso escolar sem a colaboração e o trabalho conjunto e contínuo entre família e escola. É fundamental que o aluno sinta o apoio de ambas as partes e que tenha claro que cada uma delas tem seu papel específico e que se complementam entre si.

Loureiro (2017) afirma que ambas, escola e família, desempenham papel fundamental na evolução e no progresso do indivíduo, e que uma e a outra são responsáveis pela promoção ou inibição do desenvolvimento dos sujeitos, seja ele físico, emocional, intelectual e social. Afirma ainda que, tanto família como escola, devem trabalhar como equipe, de modo que as normas, as condutas, os princípios e os preceitos sejam baseados nas mesmas convicções e que caminhem na mesma direção. Ambas devem assegurar as condições necessárias de modo que o sucesso escolar e social dos alunos seja atingido.

Muitos pais, ao serem chamados na escola, se sentem incomodados, e não gostam de estar constantemente sendo convocados a comparecer na escola para se inteirar da situação escolar de seu(ua) filho(a), não porque não há interesse, mas por terem que sair do trabalho e isso pode lhes custar a permanência no emprego. A necessidade de manter o sustento da família, de prover as necessidades básicas, muitas vezes, tem um peso maior para os pais do que o desempenho escolar de seu filho, em especial porque sem o suprimento das necessidades básicas, como alimentação, vestuário, saúde, as famílias não conseguem se manter socialmente de pé, estruturadas e funcionais.

Diante disso, cabe à escola e à família encontrar o caminho para que ambas possam partilhar dos assuntos relacionados à educação dos alunos sem que haja nenhum prejuízo para nenhuma das partes. E isso só é possível quando escola e família se empenhem no mesmo objetivo, ou seja, o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do aluno.

7.4. Regras disciplinares da escola cívico-militar

Quando se fala em “regras”, “disciplina”, “respeito”, há sempre um grande conflito de ideias, pensamentos e ideologias a respeito do assunto. Ao mesmo tempo que entendemos que toda instituição social, seja família, escola ou trabalho, não pode caminhar livremente sem que haja esses princípios estejam na base dos relacionamentos, direcionando a conduta dos indivíduos em sociedade, de modo que esses possam partilhar o mesmo espaço. Assim, tem sido frequente as notícias que relatam o desrespeito, as agressões verbais e até físicas no interior da escola, expondo alunos e professores a situações constrangedoras. Os relatórios mundiais como Relatório TALIS – OECD

(2013), UNESCO (2002), trazem essa pauta em seu conteúdo.

Esses fatores, afetam cotidianamente o bom desempenho do trabalho pedagógico e o aprendizado das crianças e adolescentes. Tem-se buscado, pelas autoridades competentes, amenizar os impactos que esses fatores trazem para o cotidiano escolar. A transformação da escola pública em escola cívico-militar é uma das tantas alternativas governamentais encontradas para combater essas transgressões.

As constantes mudanças sociais, como já tratamos anteriormente, refletem tanto na família como na escola, que são uma e a outra responsável pela educação e formação social do indivíduo. Com a desestruturação familiar e com os problemas de indisciplina e violência, entre outros, enfrentados cotidianamente nas escolas, essa formação fica fragilizada. Desse modo, é importante destacar que o objetivo principal dessas escolas cívico-militares, como indicam as “Diretrizes das Escolas Cívico-militares” (MEC, 2020) é de promover por meio do controle da disciplina, do respeito e da ordem, a segurança, o aprendizado dos alunos e a qualidade do ensino. Assim, vejamos o que pensam alunos, professores, gestão e equipe disciplinar a respeito das normas que são estabelecidas pela ECIM.

PEF2 Assim... com a chegada deles [militares], não melhorou totalmente, né... Ainda encontramos barreiras. (GF_PEF_p.41).

DIR – Todos os alunos que eram já os alunos da escola e os novos que entraram naquele ano, passaram por um período de adaptação que durou uma semana. (ENT_DIR_p.03)

DIR ADJ – Modelo diferenciado pela questão de uma coordenação disciplinar. (ENT_ADJ_p.12)

AEF4 – Se eles [militares] estabelecem uma regra a gente tem que seguir. Às vezes, a gente reclama por algo que a gente não concorda. (GF_AEF_p.65)

AEM5 – O ensino militar tem vantagens e desvantagens. Às vezes, pegam pesado com a gente... Mas, às vezes, é necessário para preparação da vida. (GF_AEM_p.102)

DIR – Tem professores que até hoje não aceitam... não levam muito a sério... Porque é uma questão ideológica... não concordam... mas a maioria segue aquilo que a gente orienta. (ENT_DIR_p.03)

DIR ADJ – No começo? Já foi muito pior... na hora que o professor... Ele perde aquela autoridade junto com a sala... quando se perde esse controle, eles acionam a coordenação disciplinar. (ENT_ADJ_p.12)

PEM6 – Toda a vez que você mistura o civil com o militar, se complicam algumas coisas, não é... Muitos dos problemas que nós temos aqui na escola são culpa dos professores. Nós aqui sabemos que... são poucos que participam, na verdade, né... (GF_PEM_p.42)

Na busca para alcançar as metas estabelecidas pela ECIM, nota-se que há um empenho de

todos para atingi-las. Há uma corrente que percebe a importância dessas regras para resgatar o que ao longo do tempo as escolas convencionais perderam, que é o controle comportamental dos alunos no sentido de direcioná-los ao aprendizado e ao convívio social.

Como toda política de implementação de algo novo traz seus pontos positivos e negativos, e a implementação da ECIM não é diferente, nem tampouco está fora desse contexto de desequilíbrio social e familiar que tem tomado conta dos dias de hoje. Entretanto, os jovens têm buscado o reconhecimento social e pessoal, muitas vezes, formando novos grupos de convívio, tentando encontrar respostas para seus anseios e conflitos. Na maioria das vezes, essa tentativa de encontrar-se tem levado a esses jovens ao descontentamento, à falta de motivação, aos comportamentos que socialmente são reprovados, fazendo com que cresçam os índices de indisciplina, agressividade e até violência, quando esses se encontram desamparados de orientação e acompanhamento, seja da família ou da escola.

Velez (2010) adverte que a indisciplina deve estar associada ao contexto onde é exercida, e também está diretamente associada com aquele que impõe ou aplica os atos indisciplinados. Ela não pode ser analisada isoladamente, mas sim associada a circunstância onde ela ocorre. Deve ser considerado o contexto onde ocorrem os atos indisciplinados e a quebra das regras, pois o que uns consideram como indisciplina, para outros pode não ser. O que para alguns pode ser caracterizado como um ato grave, para outros pode não ser. Por isso, a importância que se leve em consideração a forma e o contexto em que ocorrem a indisciplina e a quebra das regras.

Embora seja perceptível o esforço de todos os agentes escolares – professores, alunos, direção, coordenação e equipe disciplinar – para que a escola caminhe com segurança, dentro de limites e regras de convívio social, buscando resultados no aprendizado dos alunos, não se pode deixar de perceber que para que a meta do bom aprendizado e da melhoria da qualidade da educação depende do esforço coletivo de todos. Faz-se necessário que se encontre por meio das parcerias entre escola, família e comunidade, um ponto de equilíbrio onde o respeito, a disciplina e a ordem, possam ser exercidos sem que sejam feridos ou quebrados os princípios democráticos. Assim, em consonância, nos chama a atenção as declarações de professores que abaixo transcrevemos:

PEM4 – Tínhamos uma escola inserida numa comunidade de periferia com alto nível de periculosidade. Os alunos vinham armados para a escola. Implantou-se o novo modelo e elas cessaram, pelo menos, assim, visivelmente cessaram. (GF_PEM_p.44)

CD – Eles entendem sim [os alunos]... Até porque os alunos eles gostam desta disciplina por incrível que pareça... de estarem obedecendo a regras... O militarismo é uma coisa assim... Que atrai o jovem. (ENT_CD_p.154)

ADJ - Se discute essa coordenação disciplinar que ela está em nível de igualdade com a coordenação pedagógica que elas têm que trabalhar em conjunto. (ENT_ADJ_p.12)

Não podemos afirmar que todos os problemas da escola desaparecem a partir da implementação de uma ECIM. A opção de transformar a escola pública convencional nesse modelo não deve pautar-se somente na solução da questão disciplinar ou de violência, nem tampouco nos anseios da comunidade local com vistas de solução emergencial dos problemas enfrentados tanto na escola como no seu entorno. É importante que seus objetivos também considerem a melhoria das condições do trabalho docente, a segurança, o bem-estar comum, a aprendizagem e a formação integral dos alunos, bem como um ambiente salutar para todos. Deve-se sempre buscar a contínua reflexão de todos em busca de melhorar os pontos que se encontram frágeis e que necessitam de alguma intervenção.

É compreensível diante do contexto de vulnerabilidade social que apresentam as escolas que têm sido alvo do desejo de transformação tanto das políticas públicas como das comunidades locais, e que na percepção daqueles que “esperam” por melhores condições educacionais e de segurança, encontrem a “solução” para o desalento vivido do cenário educacional dessas escolas socialmente vulneráveis. Quero acreditar que o desejo dessa transformação esteja condicionado ao objetivo maior da educação - o aluno e seu aprendizado.

Os seus conflitos, as dificuldades, a evolução ou até mesmo o retrocesso dos alunos devem ser acompanhados por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, buscando sempre a melhoria do processo educativo. O diálogo e a troca de ideias e saberes deve ser pauta frequente das discussões e reuniões, tanto de professores, como de gestores, equipe pedagógica e igualmente das famílias.

CD – A coordenação pedagógica e a gente sempre tem conversado ... A gente conversa para alinhar, às vezes, alguma alteração, alguma mudança. Tudo a gente tem que estar de acordo... tem que estar tudo alinhado, não é. (ENT_CD_p.153)

ADJ – Busca pela excelência dos resultados. Ter 21 militares para ajudar na questão do processo de acompanhamento dos alunos já é um diferencial. (ENT_ADJ_p.11)

AEM2 – Em algumas escolas não tem uma estrutura boa... infraestrutura... limpeza... essas coisas assim. Hoje está muito melhor... está muito bom. (GF_AEM_p.101)

Diante das dificuldades de administrar seus problemas internos, a escola termina também proliferando o espaço de violência e ficando exposta à evidência de seus infortúnios, conduzindo as mídias de comunicação a disseminar esses problemas, distorcendo sua identidade e seu verdadeiro

papel de ensino e aprendizagem, de construção do saber, do desenvolvimento social e humano, da formação ética e da razão (Aquino, 1998). O autor salienta que a indisciplina somada ao baixo rendimento escolar são os geradores principais do fracasso escolar e do obstáculo do desempenho do trabalho do professor. Sem que se solucione esses problemas é muito difícil que se consiga chegar a resultados positivos no desempenho dos alunos e na melhoria da qualidade da educação (Aquino, 1998).

7.5. Currículo da escola cívico-militar

O currículo é considerado parte importante do sucesso educativo, assim como componente expressivo também para nortear quaisquer mudanças nas práticas pedagógicas. Toda aprendizagem escolar, bem como as ações docentes são norteadas pelo currículo. De acordo com Alonso (1991), cabe à escola, enquanto instituição social, organizar de forma sistemática o currículo, visando a educação integrada e promovendo a incorporação da cultura e do conhecimento, no sentido de desenvolver o equilíbrio das capacidades e potencialidades do indivíduo e, por fim, de socializar com o intuito de integrar o sujeito de forma participativa e crítica na sociedade.

Moreira (2007) corrobora com essa afirmação e acrescenta que o currículo não deve ser considerado como algo pronto e definitivo, devendo estar em constante processo de (re)construção das práticas e dos conhecimentos que são produzidos dentro de processos e contextos culturais, políticos, intelectuais, sociais e pedagógicos. Os conhecimentos e as práticas pedagógicas devem ter o compromisso de interpretar e reinterpretar suas dinâmicas em cada contexto histórico (2007. p. 9).

CP3 – O professor recebe [proposta curricular], ele tem acesso a esse grupo de conteúdos dentro desta proposta, ele monta a proposta dele. Tem disciplinas que são uma imensidão e o professor vai ter que fazer uma seleção de conteúdos para trabalhar. (ENT_CP_p.34)

PEF1 Ela [proposta curricular] não é fechada... a gente pode fazer as alterações que julgar necessário – implementação, flexibilização do currículo. (GF_PEF_p.57)

PEF3 – Neste aspecto fica bem a vontade de trabalhar. (GF_PEF_p.57)

Retomando o conceito de Pacheco (2005, p. 44), currículo é um “projeto de formação” que envolve, não somente conteúdo, mas também valores e experiências a partir da “multiplicidade de práticas inter-relacionadas”. O currículo é contruído levando-se em conta a sua construção a partir dos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos.

Nesse sentido, todos os agentes envolvidos nas aprendizagens dos alunos, no seu desenvolvimento escolar, devem comprometer-se na construção do currículo, visando não somente a

definição dos programas de ensino, como também o caminho que se deve tomar e onde se pretende chegar. É a partir do currículo que se constroem as práticas pedagógicas e os significados no processo de ensino e aprendizagem, definindo, portanto, a melhoria da qualidade da educação.

Apesar do currículo da ECIM ser definido pela SEED, a escola deve fazer as adaptações necessárias para que o trabalho pedagógico esteja de acordo com a realidade e o contexto social ao qual essa escola e seus educandos estão inseridos, pelo que deve considerar às especificidades da escola sempre almejando atender as necessidades do trabalho docente e à excelência do processo de ensino e aprendizagem.

A partir de 2017 iniciou-se o processo de implementação curricular da BNCC a nível nacional para a Educação Básica. Portanto, todas as escolas públicas ou privadas devem nortear seu trabalho pedagógico pela BNCC, fazendo as adaptações necessárias para atender às demandas da escola. A implementação da BNCC é gradativa, pois deve acontecer por meio de um processo a partir da adesão à proposta da BNCC e aplicação das orientações que o programa propõe. Nesse sentido, cada escola deve reelaborar seus currículos de acordo com as aprendizagens previstas. Logo, sendo a ECIM uma escola pública de ensino básico, também deve seguir as mesmas orientações curriculares das escolas públicas convencionais. Para a ECIM está claro que a base curricular é fornecida pela SEED sustentada pela proposta da BNCC.

CP1 – Eu acredito que o currículo que nós temos veio da SEED. Agora que recebemos esse novo currículo que agora é da BNCC. (ENT_CP_p.20)

CP2 – O currículo da Educação Básica é implantado pela própria Secretaria da Educação. (ENT_CP_p.27)

PEF2 – A matriz da escola? Proposta curricular? É bem do tempo que eu cheguei aqui não houve essa reunião, assim, de... do currículo, opinião de matriz. A SEED em cima daquele assunto... aí eu vou... daquela proposta... (GF_PEF-p.57)

PEF2 – Eu não digo que é discutido a gente faz nosso planejamento.(GF_PEF_p.57)

Tanto Alonso (1991), Moreira (2007) como Pacheco (2005), indicam comungarem do mesmo pensamento acerca da necessidade da elaboração de um currículo que seja capaz de atender as demandas da educação escolar, baseadas na construção e reconstrução de práticas inter-relacionadas com o contexto social, político, econômico, cultural e ideológico, não ocorre como deveria ser. Percebemos que a escola, em virtude de receber algo “pronto”, por mais que seja dito que deve ser (re)elaborado de acordo com sua realidade, nos deparamos com questões bem mais complexas do que simplesmente reunir professores, coordenadores, gestores e demais agentes envolvidos. Não se pode ignorar o acúmulo do trabalho docente, a falta de formação adequada para atender às questões

curriculares, o despreparo dos coordenadores e gestores para compreenderem a complexidade da construção e adaptação do currículo.

Na maioria das vezes os conteúdos se sobrepõem a outros aspectos importantes do currículo, como, por exemplo, seu contexto social, histórico, político, cultural, entre outros. Parece-nos que a preocupação principal gira em torno dos conteúdos e não propriamente de como esses conteúdos necessitam de ser contextualizados à realidade dos alunos e devem fazer “significado” para que realmente aconteça o aprendizado efetivo. Isso está bastante claro quando nos deparamos com o discurso do gestor acerca do currículo, em especial o que está proposto pela BNCC.

DIR – A gente realmente ainda está sentindo dificuldade de fazer acontecer porque a gente não está conseguindo perceber, concretamente, algumas coisas. A gente ia ter que buscar apoio para os nossos processos de encontros pedagógicos de outras instituições que possam contribuir conosco. A questão da flexibilização do currículo ainda está um pouco obscura, para a gente. (Ent_DIR_p. 04)

As políticas curriculares adotadas, em geral, são verticais, em outras palavras, de cima para baixo. O currículo, tanto para professores como para gestores, é algo complexo de ser definido, como de ser incorporado. Embora o currículo seja responsável por nortear todo o trabalho pedagógico e os processos de ensino e aprendizagem, muitos professores e gestores continuam presos aos conteúdos disciplinares sem compreenderem a importância da construção do currículo numa perspectiva mais ampla, como propõe Alonso (1991), Moreira (2007) e Pacheco (2005), entre outros.

Podemos constatar por meio dos discursos apresentados que a definição de currículo ainda carrega muitas dúvidas e indefinições. Isso pode se dar por fatores como carência da formação inicial ou continuada de professores, ou ainda da formação em serviço que deve estar voltada a preencher as necessidades para suprir as dificuldades dos professores e gestores, bem como atender as especificidades e exigências do cotidiano do trabalho pedagógico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já trazem o objetivo de flexibilidade para a implementação curricular e para a transformação da realidade educacional. Esses parâmetros não propõem um currículo “impositivo” nem tampouco homogêneo, que se sobreponha sobre a diversidade sociocultural da escola e das diferentes regiões do país ((Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

A BNCC, por sua vez, propõe um avanço na proposta do PCN, aprofundando os temas, de modo enriquecer e detalhar as ações recomendadas pelas DCN. Prefigura-se que o entendimento do que é currículo, também para os alunos, tem um sentido de conteúdo disciplinar. O sentido mais

profundo do currículo, que é a construção e reconstrução de práticas inter-relacionadas dentro de um contexto sociopolítico, econômico e cultural, também não está incorporado pelo corpo docente. Os discursos dos alunos, em especial do Ensino Médio, que devem, segundo propõe a BNCC, fazer escolhas acerca de suas competências e habilidades, baseiam-se também em conteúdos disciplinares.

AEM1 – Eu acho que no meio da grade curricular ele vai ver onde ele se encaixa melhor, né? Ele meio que vai achar o caminho dele pela grade curricular. (GF_AEM_p.107)

AEM2 – Se fosse para mim escolher quando eu estava no primeiro ano, Química não seria uma matéria, mas hoje no terceiro ano Química entraria para mim. (GF_AEM_p.109)

AEF6 – Na minha opinião, eu acho que a minoria vai ter que se adaptar ao Novo Ensino Médio. (GF_AEF_p.71)

AEF – Alguns vão ter que se adequar. (GF_AEF_p.71)

A concepção dos gestores, em especial das coordenadoras pedagógicas, que são responsáveis pelo acompanhamento e supervisão do trabalho pedagógico, configura uma incerteza do real sentido do que representa o currículo para a escola. Podemos perceber nos excertos destacados a dificuldade na compreensão do papel do currículo na escola. Espera-se algo pronto, para ser seguido, consumido e aplicado, desconsiderando a importância da reflexão conjunta de todos os envolvidos no sentido de que sejam feitas as adaptações e flexibilizações necessárias para atender às demandas da escola dentro de seu contexto e realidade.

CP2 – Está sendo meio lenta, porque não se tem uma grade pronta para esse novo currículo[EM]. (ENT_CP_p.28)

CP3 – Nosso trabalho se dá nesse momento, nesse sentido, construir os itinerários formativos. E hoje a gente está nessas reuniões diárias para construir os itinerários. (ENR_CP_p.36)

CP2 – A escola não tem dado conta nem do que ela já tem porque é tanta demanda, né... Nem conseguimos lidar com essas que nós estamos aqui há tempos, ainda mais lidar com o

novo. (ENT_CP_p.29)

Saviani (2016) ressalta o papel fundamental que a escola tem na construção, na supervisão e gestão dos conteúdos, de forma que esses, quando sistematizados e mobilizados, tornam-se instrumentos importantes no processo de ensino e aprendizagem e no sucesso educativo. O acompanhamento e “gerenciamento” do currículo, bem como de todo o trabalho pedagógico, é de suma importância para que as práticas pedagógicas possam garantir o aprendizado dos alunos e a qualidade do mesmo. Destaca-se alguns excertos das entrevistas com as coordenadoras da escola, que têm a responsabilidade de acompanhar e supervisionar o trabalho docente e as práticas pedagógicas.

CP2 – O acompanhamento é feito no decorrer do andamento da escola, né... e aí acompanha-se também através dessas provas [‘provão’]. (ENT_CP_p.27)

CP3 – É feito cotidianamente, claro, com suas particularidades, né, de acordo com as necessidades. Verifiquei uma situação... que estava despercebida, ... o professor estava propondo uma mesma avaliação para o 6.º, 7.º e 8.º ano. Eu não esperava encontrar uma avaliação nesse sentido. (ENT_CP_p.37)

CP2 – O acompanhamento do trabalho pedagógico é uma questão que ainda não está fechada... ainda é um pouco obscuro para gente. (ENT_CP_p.29)

CP1 – Sempre tem esse acompanhamento do professor, né... de estar conversando com eles, falando da importância do trabalho em sala de aula com os alunos, da flexibilização. (ENT_CP_p.36)

CP3 – A gente prefere, às vezes, que o professor propõe, apresenta uma proposta e depois acaba verificando que nem tudo aquilo está sendo trabalhado... Aí estas intervenções a gente faz e a gente observa. (ENT_CP_p.37)

Perante o discurso das coordenadoras, apreende-se que a função de acompanhar e de supervisionar os conteúdos e o trabalho pedagógico é fundamental para garantir o cumprimento pleno de trabalho proposto pelo docente, e através dele poder identificar possíveis desacertos para que medidas de orientação e intervenção sejam tomadas no sentido de garantir o objetivo principal da escola, ou seja, o aprendizado dos alunos e a melhoria da qualidade da educação.

A direção, embora tenha a responsabilidade de administrar e gerenciar a escola como um todo, é igualmente responsável pelo acompanhamento e supervisão do trabalho pedagógico.

DIR – A gente colocou outros mecanismos para dentro do regimento que a coordenação pedagógica sentiu falta e sente necessidade de fazer esse monitoramento de forma mais eficiente, digamos assim. (ENT_DIR_p.04)

DIR – Eu faço reuniões com eles [professores e coordenadores] constantemente. (ENT_DIR_p.06)

DIR – Geralmente elas [coordenadoras] fazem o acompanhamento, a orientação dos professores. Quando a gente não consegue, a gente consegue com a Secretaria da Educação meios de tentar fazer com que a gente solucione qualquer eventualidade que venha a acontecer. Elas estão tentando manter um controle com algum mecanismo. Elas têm como

verificar esse mecanismo de controle. (ENT_DIR_06)

ADJ – Precisa melhorar bastante o acompanhamento do planejamento. (ENT_ADJ_p.15)

ADJ – Boa parte dos professores, eu acho que teria que acompanhar bastante tenho muitas reclamações do que se tem hoje, né. Segundo e terceiro ano é aplicação da mesma prova... Não tem como não tem lógica. Alguém está deixando de fazer sua função, né...

Alguém está deixando de fiscalizar ou alguém está deixando de fazer o que é correto. (ENT_ADJ_p.15)

Ao retomarmos o conceito de gestão educacional de Lück (2015, pp. 35-36), a responsabilidade do gestor está em dirigir os processos do sistema de ensino na sua totalidade, e de coordenar as escolas de acordo com as políticas públicas educacionais e do projeto pedagógico da escola, em conformidade com os princípios democráticos. O gestor deve propiciar as condições para que o ambiente escolar seja um espaço educacional autônomo, ou seja, que encontre soluções próprias para suas demandas e dentro de sua autonomia. Deve também realizar o acompanhamento das avaliações internas e externas e dos resultados escolares, de forma que torne pública a demonstração de seus resultados.

Na gestão democrática a participação dos demais agentes é fundamental. No modelo cívico-militar, e analisando os discursos dos gestores, nota-se um esforço em (com)partilhar a responsabilidade da garantia do aprendizado dos alunos e da melhoria da qualidade da educação. Assim, tanto a equipe pedagógica, como a direção, parecem estar nessa parceria em direção a alcançar os objetivos da escola.

É importante reconhecer, enquanto gestor, que nem sempre poderá atuar autonomamente, em especial quando lhes falta o conhecimento necessário para atender a todas as demandas. Reconhecer a necessidade de buscar em outras instâncias esse conhecimento para que as lacunas sejam preenchidas e o problema solucionado é um caminho valoroso de se seguir. O conhecimento se constrói também no interior da escola e, sobretudo, quando se exerce a reflexão sobre a prática é construído da mesma forma a partir das dificuldades que se enfrenta e do compartilhamento das mesmas em busca da solução.

Todo o acompanhamento das práticas e do cotidiano escolar é fundamental para atingir os

objetivos e as metas da escola. O apoio aos professores, que estão diretamente ligados com a aprendizagem dos alunos e que exercem o trabalho de formar os educandos, é imprescindível. A educação dos alunos não se faz sozinha. Para que a escola atinja seus objetivos e que alcance bons resultados é imprescindível que todos se empenhem e estejam comprometidos em alcançar os mesmos objetivos. Esse é um trabalho coletivo que necessita do compromisso de todos. Ao que relatam os gestores, há clareza dessa necessidade de comprometimento para que os objetivos da escola sejam atingidos.

CP1 – A Equipe Pedagógica está sempre presente com os professores. (ENT_CP_p.21)

CP1 – Fazemos reuniões diárias com os planejamentos por área de conhecimento. (ENT_CP_p.22)

CP2 – Perguntamos ao professor qual é a sua dificuldade... A gente senta com o professor, pesquisa, planeja, damos ideias para eles de como pode fazer essa adequação. (ENT_CP_p.28)

CP1 – A escola, por si, através da gestão, da coordenação, ela consegue resolver as situações. (ENT_CP_p.22)

CP3 – Tem professor que não gosta. Tem professor que fica melindrado... E tem professor que é aberto a esse diálogo, a essas sugestões... outros não. (ENT_CP_37)

DIR - Para gente dar o apoio que ele [professor] necessita a gente precisa que ele antecipe esse planejamento. (ENT_DIR_p.04)

O apoio pedagógico aos professores é uma preocupação da ECIM, conforme podemos confirmar nas declarações da gestão – direção e coordenação pedagógica –, no sentido de buscar melhores condições, tanto do trabalho docente, como da melhoria da oferta educativa. Libâneo (2011) evidencia a responsabilidade e obrigação do gestor no acompanhamento, na exigência de que todos cumpram com suas responsabilidades e com o compartilhamento das mesmas, bem como a cobrança para que a escola como um todo almeje realizar os objetivos e alcançar as metas traçadas.

7.6. Função e trabalho da equipe disciplinar

A função da equipe disciplinar, como o próprio nome diz, é de realizar um trabalho com os alunos, voltado para a disciplina, a ordem e o respeito. Esses três pilares do trabalho disciplinar é uma das principais características da escola cívico-militar, que visa, através do comportamento disciplinar, da ordem e do respeito, alcançar um ambiente mais propício, tanto para favorecer o aprendizado dos alunos, como para a melhoria das condições do trabalho docente.

Essa é uma pauta que divide a opinião dos especialistas em prós e contra. Para Silva (2016) a imposição de disciplina e repressão fere os direitos democráticos, tolhendo a liberdade de expressão e

capacidade da reflexão crítica dos alunos. Nessa mesma linha de pensamento, Veloso e Oliveira (2015), acrescentam que as normas estabelecidas pelas escolas cívico-militares podem ocasionar distorções na formação de identidade dos alunos, em especial porque estão em fase de socialização secundária, e podem comprometer a conduta e os valores incorporados pelos alunos. Adverte ainda que as medidas das ECIM podem levar os alunos a esquecer os hábitos e costumes adquiridos na sua formação primária.

Por outro lado, temos a reflexão de Paro e Ferreira (2017), que a normatização comportamental dos alunos das ECIM primam pelos princípios básicos da educação e da vida em sociedade, pois privilegia os princípios básicos da educação, da formação moral, da organização social e da inclusão civil do indivíduo. Os autores ressaltam que a presença dos policiais não interfere nas questões pedagógicas, sendo um aspeto positivo, uma vez que gera mais confiança e segurança para todos os agentes escolares e para a comunidade externa no entorno da escola.

O trabalho da equipe disciplinar da ECIM não se restringe somente à aplicação da disciplina da ordem e do respeito. Ela também auxilia no trabalho pedagógico e na formação integral do aluno, já que os “militares” tem formação acadêmica de licenciatura, como já mencionamos anteriormente. Esse labor é evidente que passa por uma (re)estruturação do trabalho cotidiano que a escola vinha realizando antes da transformação em ECIM. Essa reestruturação trouxe alguns percalços, tanto para os professores, como para os alunos, pois toda a comunidade escolar necessitou de passar por adaptações. Houve aceitação por parte de alguns e resistência por parte de outros. Alguns aspetos importantes foram pontuados nas discussões do grupo focal com a equipe disciplinar, que achamos pertinente destacar:

SD2 – Alguns professores também se mantêm resistentes com a nossa presença lá, apesar de grande parte de professores absorverem de forma positiva a nossa presença na escola. (GF_ED_p.135)

SD1 – No início, acho que da parte dos professores eles se sentiram muito recuados....

entendeu... foi mais importante a gente... nós, monitores chegar com eles e conversar. (GF_ED_p.135)

SUB – A gente sempre tem a ideia aqui da nossa coordenação disciplinar. Quando se trata

de professores, a gente tem que ter... como eu falo, né. abrir o link, através da coordenação

pedagógica... Olha precisamos estreitar mais isso, e agora está comentando mais essas reuniões que a gente está discutindo com eles o tempo todo, sempre a melhor maneira, de que forma a gente pode melhorar nossa relação para rendimento melhor dos nossos

alunos. (GF_ED_p.117)

Não para justificar, mas para refletir sobre essa “resistência”, em especial dos professores, é relevante lembrar que o corpo docente está sempre exposto às mudanças, além de ter que lidar com o acúmulo de trabalho que constantemente carrega. Parar para refletir, incorporar ou passar por formações, é sempre “algo a mais” no cotidiano escolar, o que pode significar um aumento em sua carga de trabalho, um conjunto de mudanças a incorporar. Imbernón (2010) referencia que os professores, a escola e a nossa sociedade, ao longo do tempo, tornaram-se sujeitos a processos de transformações cada vez mais complexas e, conseqüentemente, cada vez mais desafiadoras. Tais aspectos proporcionaram um quadro de mudanças impetuosas nos campos – sociais, políticos, culturais, artísticos –, atingindo de alguma forma tanto o trabalho docente como o cotidiano da escola, o que justifica de certo modo, a resistência e a dificuldade que os professores têm de se submeterem a novos desafios e mudanças.

De forma similar se percebem dificuldades por parte dos alunos em assimilar a proposta da escola cívico-militar.

AEM2 – O nosso monitor [militar], né, o nosso monitor ele dá oportunidade para gente falar, mas a gente tem nosso jeito, né. A gente não tem a coragem de falar o que a gente sente, às vezes. (GF_AEM_p.106)

AEM2 – Às vezes, assim, imagine se a gente não concorda e se a gente falasse “eu não quero, eu não quero fazer isso”, aí ele olha pra ti e fala: “olha, tem lei tal, tal, tal e tal” e aí tu tens que fazer, entendeu?

As mudanças sociais, em especial familiar, segundo Birman (2005), geram um desequilíbrio emocional e comportamental que reflete de forma significativa na vida dos alunos, interferindo na maneira como eles se relacionam com o mundo à sua volta. Oliveira (2016) evidencia que a militarização da escola pública está fundamentada na cultura do medo que é propagada pelas mídias de comunicação, como forma de combater a violência, o que, para o autor, na verdade é mais uma forma que os governantes utilizam para manter o “controle” e o “poder”.

O “medo” de colocar seu posicionamento, relatado pelos alunos, criando um distanciamento entre “militar” e “aluno” pode estar relacionado com a influência da concepção de militarismo propagada na sociedade como “repressora”, refletindo, assim, de maneira negativa nas relações interpessoais e criando um bloqueio de comunicação entre as partes.

Entende-se que o militarismo exerça o controle do comportamento, da disciplina, da ordem e

do respeito, muitas vezes, de uma forma que podemos chamar aqui de “muito rígida”. Entretanto, não se pode afirmar que as regras colocadas pelas ECIM influenciem negativamente no ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que esse trabalho pedagógico é realizado pelos civis e não pelos militares. A proposta da ECIM é que por meio da disciplina, da ordem e do respeito, os alunos sejam capazes de se relacionar socialmente e que essa relação venha a contribuir para o trabalho docente e para o seu aprendizado.

Com a “Educação para todos”, cuja proposta buscou combater a evasão escolar, a retenção e o analfabetismo, e por intermédio da LDB (1996), foram ampliadas as ofertas de vagas da escola pública. Sendo assim, a escola passou a ter, além de seu trabalho pedagógico, o assistencialismo, pois ficou responsável também pelas demandas pertencentes às famílias. A partir de então a escola passa a lidar com os problemas da indisciplina, do fracasso escolar, da evasão, entre outros aspectos, que necessitaram de respostas perante esses problemas. A ECIM surge como uma das alternativas de resposta para esse enfrentamento (Honorato, 2020).

É importante (re)lembrar que por meio do trabalho disciplinar o objetivo principal da ECIM é a melhoria da qualidade da educação, do trabalho docente, dentro de um ambiente que tenha segurança e seja propício a promover o aprendizado. Embora as ações da ECIM tragam algumas mudanças no cotidiano da escola que parecem “repressoras”, há um esforço em buscar o auxílio no trabalho docente e na aprendizagem dos alunos. Os excertos destacados abaixo nos evidenciam isso.

CD – Para o aluno é um pouco difícil aceitar... limites, regras. Há muitos alunos que estão acostumados a viver num ambiente, às vezes, que não tem limites... A gente tem um índice muito alto de alunos que a gente fez levantamento e que tem uma desestrutura familiar...

Então há uma falta de acompanhamento da família que faz com que eles [alunos] vivam em um ambiente mais “solto”... e então, quando eles chegam aqui na escola com a gente... Eles têm um pouco de impacto porque a gente vai cobrar... vai impor limites... vai fazer com que eles tenham consciência que a gente vive sob regras. Então, no início eles não gostam, mas depois eles vão entendendo e acabam entendendo qual o verdadeiro sentido disso para vida deles. (ENT_CD_p.116)

CD – Temos o relato dos próprios pais e funcionários da escola, né...“olha... poxa... melhorou muito o bairro, né”. (ENT_CD_p.151)

CD – Quando o aluno entra na escola... a gente vai instruir ele... das regras da escola, né... e então, a gente trabalha assim... em constante orientação ao aluno. (ENT_CP_p.154)

AEF1 – A gente estava com um projeto sobre depressão...Está dando início agora. (GF_AEF_p.68)

AEF6 – Eles [militares] sempre falam que se tiver dúvida em alguma disciplina é para

chamar eles que eles nos ajudam. (GF_AEF_p.68)

CD – A gente tira uma hora da semana para estar trabalhando o motivacional deles... Tem momento que a gente faz aquele “melhores alunos”, né ... A gente dá aquela posição de destaque. (ENT_CD_p.154)

SD1 – Nosso foco é a disciplina do aluno. É interessante dizer assim que não é, que a gente é militar, que a gente vai disciplinar eles... A ter algum cunho também militar, ser um aluno militar... não... Disciplina é o que a gente aprende em casa, ter regras, ter ordem, ter organização, ter respeito... É isso que a nossa corporação faz com esse aluno. Ela [disciplina] pretende implementar as regras básicas de convivência, né. (GF_ED_p.120)

SD2 – O ambiente da escola (convencional) hoje não tem mais esse respeito do aluno. O professor não consegue ter o domínio de sala de aula, e o que a gente tenta pregar... para manter aqui é formar cidadãos que tenham um pouco de respeito pelo professor, com o colega... Vai mais nessa dinâmica de trabalho. (GF_ED_120)

SD1 – A gente trabalha alguns temas que a gente pega... de bullying, respeito, a gente abre para discussão, dinâmicas, que é feito no sexto horário... Aí, a gente coloca aí. (GF_ED_p.123)

Como podemos verificar, a ECIM tenta resgatar os comportamentos sociais básicos para que, por meio deles, possam propiciar um ambiente salutar para o trabalho pedagógico e aprendizado dos alunos. A exigência da ECIM na participação das famílias pretende com essa parceria diminuir os impactos dos comportamentos inadequados dos alunos. Além do apoio familiar, a ECIM conta igualmente com o apoio dos militares que exercem a função de “monitores”, que têm, de algum modo, contribuído para o trabalho pedagógico. Destacamos, assim, mais alguns discursos acerca desse aspeto.

CD – Hoje a gente tem uma afinidade com eles [professores] bem melhor do que quando começou. No início, eu não vou negar, foi um pouco difícil... Alguns professores aceitarem o projeto, mas depois que eles entenderam que a gente veio para cá para ajudar, para somar... então a gente começou a ter um entrosamento melhor, porque isso é o que sempre falo para os militares e aos nossos professores ... o “nosso bem maior aqui tem que ser o aluno, tem que se unir em prol do aluno”. (ENT_CD_p.115)

CD – É pelo fato de cada militar ter formação na área de licenciatura, nas lacunas de aula, na falta do professor por motivo justificado, nós temos as nossas instruções de IBM – Instrução Básica Militar. Então, a gente entra na sala nessas lacunas. Nossos militares vão trabalhar com eles a rotina escolar, e tudo referente ao IBM e, além disso, ainda dão aula de reforço na área afim deles de formação... Então, a gente está sempre oferecendo essas ferramentas aí para os nossos alunos. (ENT_CD_p.116)

SD 1 – Às vezes, o aluno não consegue entender o conteúdo do professor, o bombeiro entra “lá dentro” [com o aluno] e faz o papel de professor, lá dentro... A gente trabalha

não só a parte disciplinar, mas a parte pedagógica, também. (GF_ED_p.121)

SD3 – Sala ambiente que era para ter um professor desenvolvendo projeto, hoje quem desenvolve projeto é militar nosso. (GF_ED_p.121)

PEM6 – Porque minhas aflições dentro de sala de aula que requerem um pouco do olhar deles [militares], eu converso com ela [monitora]. Quem dera que todos fossem assim... (GF_PEM_p.44)

SUB – A gente está estreitando também essa relação com os professores e eles também, às vezes, têm essa dificuldade... Olha, precisamos estreitar mais isso... E agora essas reuniões que a gente está discutindo com eles o tempo todo, sempre a melhor maneira, de que forma a gente pode melhorar nossas relações para um rendimento melhor dos nossos alunos. (GF_ED_p.117)

As Diretrizes das ECIM, em seu Art. 26, tratam sobre as incumbências dos monitores em relação à formação dos alunos: “As tarefas do Corpo de Monitores são complementares às do Corpo Docente e todos fazem parte da mesma equipe, liderados pelo Diretor Escolar. O diálogo entre eles deve ser permanente, buscando sempre ações conjuntas, que possam aprimorar as práticas educativas da escola na formação integral do aluno” (Ministério da Educação, 2021, p. 20).

Como podemos perceber, as diretrizes da ECIM trazem em seu escopo o trabalho conjunto entre militares e civis, como uma parceria cujo objetivo é a formação integral do aluno, em especial sua formação pedagógica e social. Retomando o que trata as Diretrizes das ECIM, torna-se pertinente destacar o Art. 24 que se refere às atribuições dos monitores:

- I – estimular o sentimento de amizade e solidariedade entre os alunos;
- II – atuar na área educacional, particularmente no desenvolvimento de atitudes e valores, em consonância com as demais áreas da escola;
- III – atender aos responsáveis dos alunos sempre que solicitados, tratando-os com respeito e civilidade;
- IV – acompanhar a frequência dos alunos na escola;
- V – contribuir para a formação ética, afetiva, social e simbólica dos alunos, promovendo conversas, relatos de experiências e retirada de dúvidas sobre diferentes assuntos;
- VI – procurar resolver os conflitos entre as pessoas no ambiente escolar com base no diálogo e na negociação. (Ministério da Educação, 2021)

Essas atribuições, ao nosso entender, vêm contribuir para o trabalho docente e para a formação integral do aluno, incorporando a família, os militares e os demais agentes escolares. Como já tratamos anteriormente, o professor possui uma carga de trabalho considerável e que, muitas vezes,

em função das baixas remunerações que a profissão oferece, se vê obrigado a complementar sua renda com acúmulo de trabalho. Exemplo disso é o professor que trabalha, tanto no setor público, como privado, concomitantemente, com uma carga horária que ultrapassa as oito horas diárias de trabalho para que possa suprir suas necessidades básicas e financeiras. O cansaço, a falta de tempo, o excesso de tarefas e responsabilidades, acabam por, muitas das vezes, comprometer a qualidade do seu trabalho. Dessa forma, vemos como um aspecto positivo esse “auxílio” dos monitores militares para o trabalho docente por meio dessa parceria militar e civil, onde o foco principal de ambos é o aluno.

Nóvoa (1995) afirma que é no labor coletivo, na troca de experiências, no cotidiano de trabalho que o conhecimento do professor se constrói, e é no cotidiano de labuta que se possibilita a reflexão e se constrói e reconstrói a cultura escolar. Consequentemente, o espaço escolar oportuniza a aquisição de novos conhecimentos que favorecem o desempenho cotidiano do professor. Entretanto, é necessário que esse “lugar” onde se constróem e (re)constróem conhecimentos, seja um lugar propício e saudável para criar oportunidades de boas práticas pedagógicas. De acordo com o Art. 12, § 3º e Art.20 das Diretrizes da ECIM (2021) que trata da gestão educacional da escola e da atribuição do corpo docente, referencia que

Art. 12 § 3º A Gestão Educacional promove atividades, com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão, em ambiente escolar externo à sala de aula.

Art. 20. As atribuições do Corpo Docente são definidas, conforme estatutos e legislações das Secretarias de Educação dos entes federativos partícipes do PECIM. Sugere-se que os professores: – executem o planejamento de ensino sob sua responsabilidade; II – mantenham permanente diálogo com o Corpo de Monitores, visando à formação integral dos alunos.

7.7. Documentos de criação/implementação

Começa-se por fazer a análise dos documentos pertinentes da criação, implementação e orientações das ECIM para as escolas nesse modelo. Fez-se uma leitura aprofundada e analítica desses documentos e das Leis que envolveram o processo de criação e implementação das ECIM, inicialmente a nível nacional e depois disso a nível do Estado do Amapá, mais especificamente na capital Macapá, onde está localizada a escola objeto de nosso estudo, que nos proporcionou compreendermos melhor o funcionamento da escola e os pilares pedagógicos e administrativos que

sustentam esse modelo.

O Quadro 06 nos auxilia a visualizar o conteúdo principal, extraído fidedignamente dos documentos que permeiam a adesão e implementação do modelo escolar. Todos os que foram utilizados neste estudo estão disponibilizados pelo Ministério da Educação, em especial pela Secretaria de Educação Básica, o que nos permitiu um fácil acesso aos mesmos, assim como o seu devido tratamento.

Vários teóricos, como Oliveira (2016), Veloso e Oliveira (2015), Silva (2016), entre outros, apontam para aspectos negativos desse modelo de escola e afirmam que ele pode acarretar diversos problemas na formação do indivíduo. A exemplo disso, enumeram as distorções na formação identitária dos jovens, a supressão da individualidade em favor do coletivo, entre outros fatores. Argumenta-se que os alunos que experienciem esse modelo militarizado de escola, segundo Silva (2012), são obrigados a seguirem os princípios de disciplina e submissão, comprometendo sua capacidade de reflexão crítica, sua forma de enxergar o mundo, de poder olhar para as situações do cotidiano com uma visão crítica e “avaliadora” de cada situação, sendo capaz de refletir e encontrar soluções que venham trazer não somente o seu sucesso e bem estar como também o das pessoas ao seu redor.

Quadro 11 – Excertos extraídos dos documentos oficiais de criação e implementação das ECIM.

DOCUMENTO	CONTEÚDO	ORIENTAÇÃO
• Decreto nº 10.004 de 05 de setembro de 2019	• Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	CAPÍTULO VII DA IMPLEMENTAÇÃO: Art. 15. O PECIM será executado por meio de ações e instrumentos que incluam: I - etapa inicial de adesão voluntária dos entes federativos, consulta pública formal e execução do modelo da ECIM nas escolas participantes.
• Portaria 1071, de 24 de dezembro de 2020.	• Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM em 2021	CAPÍTULO II DA MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE Art. 4º A participação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal no PECIM ocorrerá por meio da manifestação de interesse, formal e voluntária, dentro dos prazos estabelecidos e divulgados pelo MEC.
• Cartilha implementação da ECIM	• Sugestão de pauta para as atividades iniciais nas ECIM	ACOLHER PARA ESTABELECEER LAÇOS E FORTALECER A ESCOLA O objetivo é acolher os militares como membros complementares à equipe escolar e à comunidade escolar com boas-vindas, breve relato da nova dinâmica da escola, apresentação do programa que será desenvolvido e atuação dos militares. Para essa atividade, é importante que a equipe gestora promova dinâmicas que envolvam todos os componentes da escola

<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha de orientação para as ECIM 	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação militar: Os militares atuarão no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico. 	<p>As escolas que desejarem participar do Programa precisarão manifestar interesse junto à sua secretaria de educação, que conduzirá um processo de escolha</p>
---	---	---

Fonte: elaborado pela autora.

Opostamente a essa vertente de reflexão, outros teóricos, como Paro e Ferreira (2017), defendem o fato de que nas últimas décadas as transformações sociais e políticas têm deixado um legado de “insegurança social” e “violência extrema”. Grande parte dos discursos acerca das escolas cívico-militares apontam para um “desapontamento” e uma certa “rejeição” que se acredita estar ligada à comparação que se faz com a rigidez de conduta dos quartéis, ou então pela lembrança do regime autoritário praticado pela Ditadura Militar no nosso país. Compreende-se que esses aspectos nos levam a rejeitar qualquer possibilidade de regredirmos a um tempo em que a liberdade de expressão era tolhida, o ir e vir era controlado, e todos aqueles que discordavam ou manifestavam-se contrários ao “sistema” eram rigidamente punidos.

Apesar desses “eventos” passados estarem gravados na memória de e na história de nosso país, não podemos deixar que esses cenários nos impeçam de perceber que assim como existem pontos negativos, emergem também aspectos que se podem ter como positivos na implementação dessas escolas.

Os documentos de criação e de orientações, os manuais e diretrizes, bem como as cartilhas de orientação para implementação das escolas, nos apresentam uma ação democrática na implementação dessas escolas. Realizou-se uma consulta prévia nos Estados e Municípios sobre a implementação dessas escolas, e os municípios que apresentaram interesse, concretizaram a consulta pública, com a comunidade local, para que expressassem sua intenção na adoção desse modelo pelo município. Portanto, a adesão buscou um processo democrático para que Estados e Municípios fizessem suas escolhas para a transformação das escolas públicas em escolas cívico-militares.

Isso nos leva a afirmar que o processo de implementação das ECIM ocorreu democraticamente e não como os meios de comunicação em massa, geralmente influenciadores da opinião pública, apontam. Outra anotação importante que se quer aqui destacar é que a implementação das ECIM priorizaram as escolas em situação de vulnerabilidade social, oferecendo oportunidades àqueles alunos que se encontravam desmotivados, sem perspectivas e com um baixo ou quase nenhum rendimento escolar.

O baixo rendimento, a evasão escolar, somadas às questões de violência e criminalidade que permeavam o ambiente escolar, trouxeram aspectos negativos aos docentes. No Brasil, conforme já tratado anteriormente, 34% dos professores já sofreram algum tipo de agressão física ou verbal. Isso é alarmante, uma vez que nenhum profissional, seja da educação ou de outras áreas, deve se submeter a tais transgressões e constrangimentos de sua liberdade de movimentos e expressão (Brasil, 2013, p. 16). Essa vulnerabilidade social à qual estão expostos os alunos, reflete-se em suas ações, levando-os a cometerem atos de “infração” dentro e fora da escola, comprometendo sobremaneira o trabalho docente e o aprendizado dos alunos.

Nos últimos anos, a violência invadiu os muros da escola e passou a ser alvo de crimes, tráfico de drogas, agressões, xingamentos, sequestrando o tempo que deveria ser utilizado para o fim maior da escola que é o ensino e a aprendizagem. A importância de se estar em um ambiente tranquilo, seguro, livre da violência e da criminalidade, e que oferece bem-estar, é muito mais propício para presentear uma educação que possibilite, tanto o bom desempenho do professor, como do aluno. Um ambiente em que seja possível festejar, comemorar, partilhar, dialogar, refletir, sem o assombro do medo e do pavor que a violência gera. Poder estudar e trabalhar sem stress e tranquilizar os pais pela segurança dos filhos, ao invés do constante sobressalto causado pela perturbação e amedrontamento que a violência proporciona e que rouba a paz de alunos e professores, é o mínimo que se pode desejar e esperar para que um ambiente prospere em seus objetivos. (Paro & Ferreira, 2017) Para além da análise das Diretrizes da ECIM, também se fez a apropriação do Projeto Político Pedagógica da Escola (PPP), na intenção de perceber as mudanças no projeto da escola após a sua transformação para ECIM. Em seus Artigos 33 e 34 o PPP estabelece a atuação da equipe disciplinar em parceria com a coordenação pedagógica.

Art.33 – A Coordenação Disciplinar (CODIS) é o órgão que, integrado com a Equipe Gestora, Coordenação Pedagógica (COPED) e Corpo Docente e tem por finalidade acompanhar, coordenar e desenvolver as atividades curriculares, articulando ações que assegurem o cumprimento do Projeto Pedagógico (PP), do Regimento Interno (RI) e demais normas em vigor, de forma a propiciar a aprendizagem significativa para os alunos e a manutenção da disciplina no ambiente escolar.

Art.34 – A CODIS é responsável por buscar alternativas disciplinares e pedagógicas, em conjunto com a COPED, necessárias para o pleno desenvolvimento da formação disciplinar e intelectual do aluno, realizando análise e avaliação contínua da prática disciplinar e pedagógica com o intuito de adotar medidas necessárias para o seu aperfeiçoamento. (Ministério da Educação, 2019, p 07)

Essa parceria, equipe disciplinar e equipe pedagógica, é um dos alicerces que sustentam o trabalho da ECIM, com foco sempre no desempenho do aluno. Ela aparece não somente nos documentos norteadores do trabalho da escola, mas também, como pudemos perceber, nos discursos resultantes das entrevistas e discussões dos grupos focais. Para que o trabalho pedagógico seja bem-sucedido, a participação de todos os agentes escolares, focados num mesmo objetivo, deve ser coletivo. Essa parceria, por mais percalços que encontre no caminho, deve manter o diálogo e uma boa relação interpessoal para que o efeito de seu trabalho conjunto possa refletir positivamente na aprendizagem dos alunos e nos resultados da escola.

Pode-se verificar o reflexo do trabalho pedagógico e disciplinar nos resultados do IDEB, de acordo com os anos de 2017, 2019 e 2021 (Quadro 12). Julga-se pertinente apresentar esses dados, pois apresentam os resultados do aprendizado dos alunos, nas avaliações bienais de larga escala do SAEB, e que representam os avanços ou não dos alunos da educação básica. A tabela apresenta dados a nível nacional, estadual e da própria ECIM estudada, para que possamos ter um indicativo de análise da educação básica, que estabelece um paralelo entre as realidades representadas.

Quadro 12 – Índices do IDEB da escola pública a nível de Brasil, Estado do Amapá e da ECIM, conforme dados fornecidos pelo INEP.

		2017		2019		2021	
		atingida	projetada	atingida	projetada	atingida	projetada
BRASIL	EF	4,4	4,7	4,6	5,0	4,9	5,2
	EM	3,0	4,0	3,2	4,3	3,1	4,5
AMAPÁ	EF	4,5	4,8	4,9	5,2	3,9	5,5
	EM	3,5	4,4	3,9	4,6	3,1	4,2
ECIM	EF	4,1	3,5	4,5	3,7	-	4,0
	EM	3,1	3,0	4,3	3,3	-	3,6

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/ideb> (elaborado pela autora).

No confronto dos dados referente ao IDEB pode-se depreender que os objetivos de melhoria da qualidade da educação, um dos principais objetivos da ECIM, foi atingido consideravelmente, tanto no nível do Ensino Fundamental como no ensino Médio, para os valores que se colocam significativamente mais altos do que a meta projetada para a escola se comparados com os valores apresentados pelo Estado do Amapá e do Brasil, no Ensino Médio. Verifica-se ainda que no nível fundamental a ECIM, embora tenha alcançado o índice da meta projetada, não conseguiu superar os índices a nível de estado e do país, conforme aconteceu com o Ensino Médio. Chama-se a atenção para os índices alcançados no ano de 2019, onde a ECIM já superou a meta projetada para o ano de 2021. Claro que

estes dados são apenas elementos indicativos e sem qualquer normativo de causa e efeito, exclusivo e inequívoco, projetado em consequência objetiva das transformações que a escola sofreu com o processo de criação da ECIM.

Abramovay (2002) reitera que a escola tem como responsabilidade proporcionar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, e também favorecer o aprendizado e a construção de saberes. Todos esses fatores, são integrantes basilares para o convívio social, assim como potencializar a reflexão crítica e oportunizar o acesso para o mundo do trabalho. Essa é uma afirmação que para alguns teóricos como Oliveira (2016), Silva (2016), Veloso e Oliveira (2015), não são características da ECIM, pois afirmam que esse modelo de escola não proporcionam a reflexão crítica e desrespeitam os princípios democráticos. Essas afirmações trazem opiniões contrárias e que certamente ainda terão que ser analisadas mais aprofundadamente, haja vista que esse modelo de escola pública surgiu recentemente e que o interesse no estudo dessa temática se irá manifestar ao longo do tempo, permitindo novas discussões e concepções a ser manifestadas.

Outro aspecto que vale a pena destacar é quanto às taxas de abandono, reprovação, transferência para outras escolas, aprovação total ou aprovação com dependência em alguma disciplina curricular. Nessa aprovação com dependência, o aluno segue para o ano letivo seguinte. Entretanto, precisa ser aprovado na(s) disciplina(s) que não atingiu a média de aprovação do ano anterior. Em geral, são oferecidas aulas de reforço no contraturno para auxiliar o aluno a adquirir os conhecimentos necessários da disciplina que ficou na dependência e assim superar essa lacuna do seu aprendizado. O Quadro 13 auxilia a verificar o panorama nessas dimensões e perceber a redução nos índices de reprovação, transferência, aumentando, portanto, os índices de aprovação. Poder-se-ia questionar que os índices de aprovação nem sempre garantem a qualidade do ensino. Entretanto, como se verifica na tabela do IDEB, apresentada anteriormente, infere-se que o trabalho pedagógico que a ECIM vem desenvolvendo, contribuiu para a melhoria das taxas que identificam a qualidade do ensino logo no início da transformação da escola.

Ao se analisar o Projeto Pedagógico da escola, outro documento importante e norteador do trabalho pedagógico, verificou-se que nos objetivos da ECIM o foco principal é o desenvolvimento pleno do aluno, e, portanto, deve considerar as práticas que beneficiem essa proposta. Deste modo, destaca-se o excerto do PPP que delinea essa prática direcionada a atender esse propósito.

Uma prática pedagógica seriamente comprometida com a formação plena do aluno, primeiro precisa considerar o conhecimento prévio que este aluno apresenta, bem como as suas características psicológicas e sociais. Considerando o conhecimento do aluno

advindo do lar [de seu convívio familiar], a escola lança a sua proposta, isto é, apresenta o seu trabalho pautado por uma aprendizagem significativa e que possibilite não somente a aquisição de competências e habilidades, através dos conteúdos propostos, mas que oriente e intensifique a disciplina e a prática de valores tão essenciais para o homem, bem como, estimule no aluno o seu potencial transformador e benéfico para si e para o próximo, sendo capaz de atuar dentro da sociedade de maneira cooperativa, flexível e com autonomia. (Ministério da Educação, 2019, p. 16)

Reitera-se que o trabalho pedagógico da ECIM baseia-se na aquisição e construção do conhecimento e é de responsabilidade dos profissionais civis do Estado. Portanto, as práticas militarizadas da escola se direcionam para o desenvolvimento da disciplina, da ordem e do respeito e são trabalhadas em momentos distintos ao aprendizado dos conteúdos disciplinares dos alunos. Sendo o PPP um documento de construção coletiva, com envolvimento principalmente dos docentes, coordenadores pedagógicos e de gestão, contando também com a participação dos pais, entende-se que as críticas de Silva (2012) em relação às escolas cívico-militares, que apontam para a formação de alunos como “meros cumpridores de ordens”, sujeitos submetidos à “hierarquia e submissão”, faz com que os mesmos percam sua capacidade de reflexão, não podem ser consideradas como um todo, haja vista que as aprendizagens acontecem nos mais variados contextos e realidades.

Podemos dizer que a “disciplina, a ordem e o respeito” quando tem um propósito definido, de contribuição para a formação educacional do sujeito, não podem ser consideradas como aspectos que reprimem a capacidade crítica dos alunos, pois em um ambiente de desordem, de indisciplina, de desrespeito, torna-se impraticável o trabalho docente, comprometendo, portanto, o aprendizado dos alunos e sua formação, como afirma Paro e Ferreira (2017). Lembra-se também que a transformação da ECIM se deu em função da reivindicação do bairro local e de suas adjacências, que sentiram a necessidade de combater as práticas ilícitas e antissociais que a escola e seu entorno vinham vivenciando, e também porque consideraram a proposta de melhoria da qualidade da educação algo valioso para seus filhos. Retoma-se aqui a citação de Aquino (1998) que corrobora com esse pensamento, afirmando que “a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente” (p. 183).

Nóvoa (1995) afirma que a escola necessita adequar seus conteúdos e a formação de seus agentes escolares para que possa estar preparada a oferecer, tanto aos educadores, como aos educandos, as condições essenciais para responder às necessidades da atualidade. O autor reitera a escola como espaço de formação individual e coletiva de professores, onde se (re)constróem saberes

advindos da prática e da troca de experiências com os colegas de trabalho. Esse saber advindo da prática deve ser valorizado, uma vez que, na maioria dos casos, os cursos de formação continuada de professores estão desconectados com a realidade, tanto da escola, como da prática docente, dificultando o processo de transformação da teoria para a prática, ou seja, a chamada “transposição didática”. Por isso, acredita-se que o trabalho conjunto de professores e monitores, numa perspectiva de melhoria do trabalho docente e do aprendizado do aluno, proposto pelo modelo da ECIM, pode proporcionar uma melhoria da qualidade da educação.

Analisa-se também a proposta curricular da ECIM, que segue as orientações da BNCC, assim como a criação dos itinerários formativos. O preceito dos itinerários formativos é criado pela escola dentro da realidade em que se encontra, atendendo às áreas do conhecimento de interesse dos alunos. Os itinerários foram construídos a partir de um diagnóstico realizado por intermédio de questionário feito aos alunos, onde foi possível identificar a área do conhecimento que condizia com o interesse dos alunos. Num primeiro momento, esse diagnóstico foi realizado pelo Ministério da Educação, por meio de questionário online a todos os alunos. Esse questionário foi realizado em 2018 para que a implementação do Novo Ensino Médio, a partir de 2019. Entretanto, os professores, juntamente com os coordenadores pedagógicos, identificaram que o resultado do diagnóstico não condizia com a realidade que eles conheciam de seus alunos. A ECIM decidiu então refazer o questionário, pois percebeu que as questões colocadas pelo MEC tinham, de certa forma, um cunho tendencioso a áreas que não abarcariam os interesses dos alunos desta ECIM. Os professores, juntamente com os coordenadores pedagógicos e a gestão da escola, refizeram o questionário e encaminharam-no à SEED para sua aprovação. Tendo sido aprovado, aplicaram o questionário e a partir do resultado foi construído o itinerário formativo, conforme mostra o Quadro 13.

A implementação da BNCC e do NEM é gradativa e os itinerários vão sendo construídos a partir do avanço da implementação. A base da matriz curricular da escola contempla as disciplinas que oportunizam a área do conhecimento de opção dos alunos. As disciplinas básicas e obrigatórias são iguais para todas as escolas, sendo diferenciado somente aquelas que atendem às áreas do conhecimento a que fizeram opção. A ECIM optou por encaixar-se na área de Humanas e todas as disciplinas que fazem parte dessa área passam a ser prioritárias para a matriz curricular da escola.

A construção curricular da ECIM, em especial dos itinerários formativos, condiz com a teoria de Pacheco (2018 p. 63) quando afirma que “o currículo é um projeto de formação que acontece em tempos concretos e em espaços e contextos específicos, numa complexa rede de produção de

significados sociais, culturais, políticos, pessoais e ideológicos”. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a ECIM esforçou-se para atender as demandas de seus alunos, elaborando os itinerários de acordo com a visão de escolha dos alunos. Moreira (2007) ratifica que o currículo não é algo que possa ser considerado finalizado e repassado como foi contruído. Destaca ainda que o currículo não é algo que esteja pronto e deva ser ‘transmitido’ para os alunos tal fora construído, longe disso, deve ser pelo contrário; deve ser configurado como um “processo de construção de conhecimento e de práticas” cuja construção ocorre em contextos concretos e concebido como um “processo” de construção de conhecimento e de práticas que são “produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico” (p. 9).

Quadro 13 – Itinerário formativo misto para o 1º ano do Ensino Médio

Itinerário Formativo	Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	C.H	1º bim	2º bim	3º bim	4º bim
		20h	Projeto de Vida	Projeto de Vida	Projeto de Vida	Projeto de Vida
		20h	Iniciação Científica	Iniciação Científica	Iniciação Científica	Iniciação Científica
		20h	Introdução ao Pensamento Empreendedor	Introdução ao Pensamento Empreendedor	Introdução ao Pensamento Empreendedor	Introdução ao Pensamento Empreendedor
		20h	A Ciência das Coisas	A Ciência das Coisas	A Ciência das Coisas	A Ciência das Coisas
		20h	Matemática Aplicada e Lógica Matemática	Introdução ao Cálculo	Introdução ao Pensamento Filosófico	Tópicos Especiais de Estudos da Sociedade Brasileira
		Total	100h	100h	100h	100h

Fonte: elaborado pelo corpo docente, gestão e gestão pedagógica da ECIM.

Embora o currículo das escolas públicas no Brasil devam seguir as normas e as orientações da BNCC e do NEM, sugere-se que cada escola faça as suas adaptações de acordo com sua realidade e com a necessidade de atender as especificidades da realidade social, cultural, econômica, política e cultural em que a escola está inserida. Neste caso, considera-se que a ECIM tem seguido essas orientações para a construção do currículo, norteadas pelas perspectivas das teorias curriculares, pois buscou adequar seus conteúdos à realidade de seus alunos.

Outro fator a salientar é que a ECIM tem a preocupação de inserir a família e a comunidade

em suas práticas cotidianas, e, para isso, criou documentos de orientação e de normatização do trabalho, de modo a tornar transparente seus objetivos e ações. A maioria desses documentos são disponibilizados no site do Programa das Escolas Cívico-Militares do Ministério da Educação que estabelece as Diretrizes da ECIM (2021) entre outros documentos, tais como a Cartilha de orientação das ECIM (2020). Alguns dos documentos a considerar são entregues aos responsáveis dos alunos, como, por exemplo: o Manual de orientação aos pais e/ou responsáveis e alunos (2022), o Regimento Interno (2021), criados pela escola para certificar pais, responsáveis e alunos das normas e regulamentos a considerar no seu cotidiano escolar, assim como do trabalho que ela executa. Esses documentos foram todos analisados no âmbito deste trabalho. Assim, considera-se que, embora para muitos possa transparecer que o regime da ECIM é muito rígido e exigente, entende-se que todos aqueles que optam por estar numa ECIM, estão conscientes e em concordância com as práticas exercidas nesse modelo de escola, em especial aqueles que buscam, numa sociedade cujos jovens e adolescentes encontram-se sem parâmetros de limites para as relações sociais e interpessoais, encontram nesse modelo as fronteiras e as orientações necessárias para a formação do indivíduo para viver em sociedade, respeitando a si e ao próximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Contribuições da Escola Cívico-Militar para a Educação Básica

A investigação “Contributos das Escolas Cívico-Militares para a melhoria da qualidade da Educação Básica”, buscou evidenciar os impactos da transformação das escolas públicas convencionais em escolas públicas de gestão compartilhada, nomeadamente as Escolas Cívico-Militares, regulamentadas por meio do Decreto n.º 10.004,(2019), quando da criação das ECIM.

A implementação das ECIM no país é uma política pública ainda muito recente adotada pelo governo do ex-Presidente Jair Bolsonaro ¹² visando atender às escolas que se encontram em vulnerabilidade social, com taxas de violência e do uso de substâncias ilícitas, agravando os problemas educacionais e sociais que as crianças e os jovens dessas escolas enfrentam. As fragilidades familiares e sociais, penetram nos muros das escolas, invadindo de sobremaneira a rotina pedagógica da escola e a vida das crianças e jovens, que passam a ter dificuldades para desenvolverem suas atividades escolares, seus relacionamentos interpessoais e sua vida social.

Outro aspecto importante na implementação das ECIM é que essas escolas contam com a participação dos pais e/ou responsáveis no acompanhamento da vida escolar e no desempenho dos filhos, contribuindo para uma melhoria na condução das questões relacionadas ao ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a presença dos pais na escola, reforça o compromisso dos alunos com o seu aprendizado, pois percebem o empenho e dedicação da família na participação na sua vida escolar.

É importante salientar que, ao dizer-se que a Escola Cívico-Militar é a solução para todos os problemas educacionais, em especial para o fim da violência e o fim do uso de substâncias ilícitas, e que todos os problemas educacionais estão resolvidos com esse novo modelo escolar, não deixa de ser uma afirmação muito problemática e fonte de vários posicionamentos, no mínimo, muito divergentes. Efetivamente, sabemos que não é assim que funciona, nem tampouco se tem de maneira tão fácil a receita mágica para tudo isso. Sabemos que toda e qualquer mudança, em especial as que envolvem “seres humanos”, demanda tempo, empenho, paciência e muita dedicação.

Nesse sentido vale ressaltar que a interrupção de programas, projetos, corte de verbas, mudanças de investimento entre tantos outros fatores, responsáveis pelos prejuízos não somente no setor educacional mas em todo o país como um todo, onde se prioriza os interesses políticos partidários, em detrimento do benefício comum, do avanço educacional, tecnológico e científico, do

¹² Como se disse atrás, quando se partir para esta investigação decorria a vigência do mandato do Presidente Jair Bolsonaro. Entretanto, já depois de concluída a recolha de dados se deram as eleições que elegeram o atual presidente José Inácio Lula da Silva.

respeito aos direitos de outros. Toda ação política deve ser analisada criteriosamente antes que seja interrompida, rechaçada, desfeita, para que, acima de todo e qualquer interesse político partidário, seja priorizado e respeitado o benefício comum e coletivo, bem como os direitos do cidadão. A troca de líderes governamentais, não deveria trazer prejuízos, mas sim novas oportunidades de reestruturação, reelaboração, revisão e implementação, de modo que possam atender os anseios e necessidades da população em geral, analisando os custos/benefícios que cada programa ou projeto possa trazer para o país, em especial para a educação, que tem nas últimas décadas sido tão “castigada”, “criticada” e muitas vezes até esquecida.

Paro e Ferreira (2017), referenciam que as Escolas Cívico Militares têm sido uma estratégia emergencial de socorro para as instituições que se encontram vulneráveis aos problemas sociais, como a violência, a indisciplina, o consumo de substâncias ilícitas, a gravidez precoce, e a prática de comportamentos inaceitáveis socialmente. Uma das questões apontadas pelos autores é que a presença dos militares na escola, traz algumas vantagens, como, por exemplo, tanto professores como funcionários e alunos sentem maior segurança com a presença dos militares. Mas falta ponderar a que preço se conquista essa segurança e liberdade? Além disso, há a consideração de que a presença deles não interfere nos assuntos pedagógicos, pelo contrário, tem sido visto como de grande valia para a ECIM, uma vez que os militares também fazem o acompanhamento do desempenho dos alunos e auxiliam no trabalho pedagógico com aulas de reforço dentro de seus conhecimentos, pois são formados em licenciatura. Isso gera mais confiança, dizem os resultados da pesquisa, para as famílias que têm seus filhos nesse modelo escolar.

De fato, o apuramento dos resultados apontam para que esses aspectos, sem sombra de dúvidas, contribuem com o trabalho docente, pois o professor encontra mais tranquilidade para executar seu trabalho, propor novas práticas, pois pode contar com um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem. Acima de tudo, o professor pode dividir a responsabilidade de acompanhar o desempenho de seus alunos e suprir as lacunas do aprendizado com o apoio dos militares, que auxiliam nas atividades docentes, podendo assim com essa parceria, melhorar o desempenho e os resultados de seus alunos.

Esta é uma das grandes linhas de orientação retirada dos dados coletadas. Ainda assim, não se pode deixar de relevar o posicionamento de alguns professores que foram manifestando algumas discordâncias, ainda que de forma indelével. Não se posicionando de forma a levar a confronto explícitos e diretos, no que diz respeito à gestão da escola, e mesmo com incidências no âmbito pedagógica, em algumas situações deixavam vincado em palavras e nalgumas manifestações algum

desconforto com a nova situação da escola. Contudo, a evidência do dia-a-dia, o regular funcionamento de coisas elementares, como a presença dos alunos, o respeito pelos tempos das aulas, a convivência despida de conflitos latentes e explícitos em todos os espaços escolares, entre outros aspetos, também não lhes criavam o suporte para outros avanços, quase que se rendendo à transparência de uma dita normalidade, perante os distúrbios, a ameaça latente, o caos de outros tempos.

Assim, perante o referido, o modelo de gestão compartilhada, pode ser visto como um ganho para o desempenho escolar dos alunos, uma vez que além de gerir as questões administrativas da escola, a gestão se empenha também em acompanhar o trabalho pedagógico, tomando as ações necessárias para que a meta e os objetivos da escola sejam atingidos, em especial no desempenho dos alunos e na melhoria da qualidade da oferta educativa.

Outro fator importante da gestão compartilhada é a cobrança permanente da gestão e coordenação pedagógica para a participação dos pais na vida escolar dos filhos. As percepções e os dados recolhidos apontam para se poder afirmar que os alunos tendem a melhorar seu desempenho em sala de aula e até mesmo fora dela, pois se sentem “acolhidos” e dessa forma, retribuem com o seu compromisso com os estudos.

Como já referi anteriormente, as ECIM não são a solução para os problemas da educação e possuem também o “lado contrário” que até agora se escreveu. Muitos alunos têm dificuldade de se adaptarem nesse modelo de escola. Muitos pais também não conseguem absorver o fato de que necessitam participar da vida escolar de seus filhos. Há aqueles alunos ainda que estavam acostumados com uma “liberdade” excessiva, que os fazia transitar pelos corredores da escola sem que tivessem que prestar contas ou que fossem “barrados” perante regras e limites a respeitar. Sem contar com aqueles alunos que raramente sofriam as sanções por infringirem as “regras” ou quando cometiam alguma espécie de infração na escola.

Pensando nisso, deve-se considerar que se a escola tem o objetivo de formar cidadãos para a inserção na sociedade ou para a continuidade dos estudos, em busca de formação profissional, esses comportamentos de indisciplina, de transgressão das regras deveriam ser corrigidos para que não vivenciem problemas futuros.

A considerável mudança comportamental e educacional dos alunos traz uma contribuição significativa para o desempenho escolar, melhorando suas médias de aproveitamento e também seus relacionamentos interpessoais e sociais, contribuindo, assim, para a sua inserção, tanto no mundo do trabalho, como na sociedade de modo geral. Principalmente quando pensamos ainda naqueles alunos que enfrentam o problema da desestruturação familiar, que comprometem a sua formação primária, e

que veem na escola um “ponto de referência” onde possam aprender as regras básicas das relações interpessoais, de convívio social, de reconhecimento de limites, valores da ética, do respeito, de seus direitos e obrigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLATIVAS



Referências Bibliográficas

- Abramovay, M. & Castro, G. (2006). *Caleidoscópio das violências nas escolas*. Série Mania de Educação. Missão Criança. Projeto Gráfico e Edição: Editorial Abaré.
- Abramovay, M. (2002). (org) *Escola e violência*. Relatório UNESCO. Brasília.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128717>
- Alonso, M. L. G. (1991). *Novas perspectivas curriculares para a escola básica*. [Texto produzido para Colóquios] Colóquios da AEPEC. Cadernos Escola Cultural 26. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. <https://hdl.handle.net/1822/19467>
- Alves, M. F., & Toschi, M. S. (2019). A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área da Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* –RBPAE. Vol. 35, n.º 3, 633-647. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283>
- Alves, M. F., Toschi, M. S., & Ferreira, & N. S. R. (2018). A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. *Retratos Da Escola*, 12(23), 271–288.
<https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.865>
- André, M. (2015). Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, n. 86, 213-230.
- Aquino, J. G. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista Faculdade de Educação da USP, São Paulo*, v. 24, n. 2, 181-204. < <https://doi.org/10.1590/rfe.v24i2.59634> >
- Arapiraca, J. O. (1979). *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano* (Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Estudos Avançados em Educação). Fundação Getúlio Vargas.
<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9356>
- Ball, S. J., Maguire, J., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas – atuação em escolas secundárias*. Editora UEPG.
- Ball, S (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo em Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. ISSN 1645-1384.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Editora:Edições 70.
- Barroso, L. R. (2019). A Educação Básica no Brasil: do atraso prolongado à conquista do futuro. *Direitos Fundamentais & Justiça*, ano 13, n. 41, 117-155.
- Batista, P. N. (1994). O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos in: B. L. Sobrinho et al. (Orgs.). Em Defesa do Interesse Nacional: Desinformação e Alienação do Patrimônio Público, Paz e Terra. Disponível em <https://bit.ly/3MlloPoz>. Consultado em Dezembro de 2021.

- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2002) *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. 2 ed. Petrópolis: Vozes. <https://bit.ly/30C6Ud4>
- Belle, H. B. M. (2011). *Escola de civismo e cidadania: ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás*. Tese de Doutorado. PUC-Goiás-GO. <https://bit.ly/41xA9Cm> . Consultado em fevereiro/2020.
- Birman, J. (2005). *Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade*. <https://bit.ly/42ppU4h>. Consultado em fevereiro de 2020.
- Borges, R. C. M. (2009). *Ensino médio em rede (EMR): reflexões de uma professora sobre a formação continuada de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. <http://hdl.handle.net/11449/90176>
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Difel Difusão Editorial Ltda.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Usando a análise temática em Psicologia. Tradução: Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). In Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. <https://pt.scribd.com/document/371791488/Usando-Analise-Tematica-Em-Psicologia> Consultado em setembro/2021.
- Canesin, M. T., Clímaco, A. A., Queiroz, E.M., & Andrade, M.D.P (2003). As referências simbólicas de jovens estudantes de um colégio militar. *GT 03, Movimentos sociais e Educação*. 26ª Anped.: <http://26reuniao.anped.org.br/tpgt03.htm> Consultado em maio/2020.
- Carnoy, M. (2002). Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília. UNESCO. p. 46-72.
- Chiavenato, I. (2014). *Introdução à teoria geral da Administração* (9ª ed.). Barueri Editora Manole Ltda.
- Chiaventato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Campus.
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & She, P.-W (2018). *The global Teachers Status. Index 2018*. The Varkey Foundation. ISBN 978-1-5272-3293-8. <https://bit.ly/44Vr6Qw>. Consultado em maio de 2021.
- Dayrell, J. T. (2007). A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. v. 28, n. 100, 1105-1128. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128722>. Consultado em maio/2021.
- Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In J. A. Lima; J. A. Pacheco, (org.), In, Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto Editora.
- Escudero, J. M. (2006). La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y*

- la Mejora de la Educación (pp. 21-51). Barcelona: OCTAEDRO.
- Ferreira, C.A.(2020) A Flexibilidade curricular: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas. *Revista Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.13, n.2. < <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php> . Consultado em maio/2021.
- Ferreira, L.A.M., & Nogueira, F.M. B. (2015) Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. *Arquivo Brasileiro De Educação*, vol 3, n. 5, pp. 102-129. http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidia_no_escolas_publica_PNE.pdf . Consultado em julho/2021.
- Ferreira, S.M.B., Coutinho, M.C.B., & Sobral, M.S.C.(2018) A importância da participação da família na educação escolar. In *online Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, vol.12,nr. 42, Supl. 1, p. 491-502. <http://idonline.emnuvens.com.br/id> . Consultado em fevereiro/2021.
- Flick, U. (2009). *Pesquisa qualitativa e quantitativa*. In: U.Flick. Introdução à pesquisa qualitativa. Cap. 3. p. 39-49, 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Flores, M.A. (2015). Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In *CNE – Conselho Nacional da Educação (Ed.) Estado da Educação 2014* (pp. 262–277). Conselho Nacional de Educação. ISBN:978-972- 8360-91-7. <https://hdl.handle.net/1822/52390>
- Fundo Internacional das Nações Unidas para a Infância (2021). *Relatório Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. UNICEF. Brasil. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-violencia-letal-e-sexual- contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil>
- Fundo Internacional das Nações Unidas para a Infância (2022). Relatório Proteção contra as violências. *UNI Relatório anual do UNICEF Brasil*. ano 18, n. 50. <https://www.unicef.org/brazil/media/19061/file/UNI50-RA2021.pdf>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., & André, M.E.D.A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>
- Gatti, B.A.(2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Vol. 10. de Séria Pesquisa em Educação. Brasília/DF: Liber Livro.
- Gatti, B.A.(2008) *Sobre formação de professores e contemporaneidade*. In: Formação de professores, abordagens contemporâneas. coleção docentes em formação. p. 11-14 São Paulo Paulinas.
- Gatti, B.A., Sá, R.B., André, M.E,D.A, & Almeida, P.C.A. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. Brasília – UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>
- Ghedin, E.(2006). *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: S.G.Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. (4ª ed. pp. 129-150), São Paulo: Cortez.
- Guimarães, P.C.P.& Lamos, R.A.C.(2018, janeiro/abril). A. Militarização das escolas da Rede Estadual de Goiás: a nova onda conservadora. *Revista Pedagógica*. Chapecó-SC. v. 20,nº 43. pag. 66 a

80. <https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.4004>

Hameline, D., Sacristán, J.G., Esteve, J.M., Woods, P., & Cavaco H.C (1995). *Profissão Professor*. A. Nóvoa (Org.), (2ª Ed). Porto Editora.

Honorato, H.G. A (2020). Militarização como política de educação pública: um outro olhar.

In: *REVES-Revista de Relações Sociais*. Vol. 03, nº 01. 2020. Viçosa.

<https://doi.org/10.18540/revesv13iss1pp0076-0094>. Consultado em fevereiro/2020.

Imbernón, F. (2010). *Formação Continuada de Professores*. (J.S. Padilha trad.). Porto Alegre.

Editora: Artmed.

Imbernón, F.(2011) *Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza*. S.

C. Leite (Trad.). (9ª ed.). São Paulo Cortez.

Infopedia (n.d). Administração. No dicionário Infopedia.com. <https://infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/administracao>. Consultado em agosto /2022.

Libâneo, J.C. (2011). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. (13ª ed.). São Paulo: Cortez

Libâneo, J.C., Oliveira, J.F., & Toschi, M.S.(2011). *Educação Escolar: políticas, organização e cultura*. São Paulo. Editora Cortez

Lopes, P. D., & Perucchi, V. (2015). A relação entre informação, cultura organizacional e tomada de decisão em uma organização. *Informação & Informação*, 20(3), 229–247.

<https://doi.org/10.5433/1981-8920.2015v20n3p229>

Loureiro, M.A. (2017). Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? *Revista INFAD de Psicologia "International Journal of Developmental and Educational Psychology"*. 2017;3(1):103-113. ≤

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853365011>

Lück, H. (2000). *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. In: Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33.

Lück, H. (2013b). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Série Cadernos de Gestão. (9ª ed). Petrópolis, RJ. Vozes,

Lück, H. (2015). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Série Cadernos de Gestão. (12ª ed.). Petrópolis, RJ. Vozes.

Lück, H.(2013a). *A gestão participativa na escola*. (11ª ed). Série Cadernos de Gestão.

Petrópolis, RJ. Vozes.

Lüdke, M & André, M.(1986) Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. pp. 11-44. São Paulo. EPU

Marconi, M.A. & Lakatos, E.M.(2020). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. (5ª ed). São

Paulo: Atlas.

Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC, SEB, DICEI. Brasília. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13_448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Consultado em maio de 2021.

Ministério da Educação (2015). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 1ª versão. Brasília. <https://observatoriogeohistoria.net.br/primeira-versao-da-bncc/>. Consultado em maio de 2021.

Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Consultado em maio de 2021.

Ministério da Educação (2020). *Galeria de Ministros da Educação Brasília*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros> Consultado em maio de 2021.

Ministério da Educação (2021). *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*. Trata das Diretrizes para ampliar os conceitos e estabelecer princípios para as Escolas Cívico- Militares (Ecim). Secretária da Educação Básica. MEC. 2ª ed. [https:// bit.ly/3QFHLRp](https://bit.ly/3QFHLRp)

Ministério da Educação e Cultura (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais Curriculares*.

Brasília. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Consultado em fevereiro/2021.

Ministério da Educação e Cultura (2005) *Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação*. Brasília. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_pol.pdf Consultado em fevereiro/2021.

Monteiro, W.F. (2016) *A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker*. Repositório da Universidade de Goiás. <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/17471> Consultado em agosto/2021

Moreira, A.F.B. (2007) Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores: para uma Mudança Educativa*. Porto Editora. <https://bit.ly/47rMEnc>

Maximiniano, A. C. A. (2000). *Introdução a Administração*. 5ª ed, São Paulo. Editora Atlas.

Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). *Articulação curricular e inovação educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia*. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs).

Currículo, Inovação e Flexibilização (pp. 129-148). Santo Tirso: De Facto Editores. <https://hdl.handle.net/1822/68031>

Minayo, M. C. S. & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 139-153, <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/643>

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Impresso pelo Sindicato dos professores de São Paulo - Sinpro-SP.

Consultado em novembro/2022.

dezembro/2022. <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwikqnBGPYD/?lang=pt>Nóvoa, A. (1992). *Notas sobre formação (contínua) de professores*, in Os professores e sua

formação. pp. 13-33 Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (1995). *O passado e o presente dos professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2ª edição, pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão..* In: *Professores, imagem do futuro presente*. pp. 25-46. Lisboa. Portugal. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. EDUCA.

Nóvoa, A. (2011). *O Regresso dos professores*. Pinhais. Editoria Melo.

Nóvoa, A. (2017) Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. v. 47, n. 166, p. 1106-113. *Cadernos de Pesquisa*. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

Nóvoa, A. (1997). *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa*, in Fazenda, I.C.A (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*, Campinas/SP, Papyrus.

Nunes, C.M.F. (2005). Saberes docentes e formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*. N.º. 74. Campinas/SPCEDES.

Oliveira, D. D. (2016) *As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência*. In: I. Caetano & V. Viegas (Orgs.). *Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*, Coleção Piquete - p. 41-49 Escultura. https://www.academia.edu/As_escolas_militares_o_controle_a_cultura_do_medo

Oliveira, I.C.& Menezes, I.V. (2018). Revisão da literatura: o conceito de gestão escolar.

Cadernos de Pesquisa. v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018. Consultado em

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2011) *Como os sistemas escolares buscam adaptar-se ao número crescente de estudantes imigrantes?*

Relatório Pisa em Focus. Volume ° 11 de dezembro/2011. OCDE. <https://bit.ly/30sqjNA>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2013). *Resultado da Talis 2013. Principais resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)*. OCDE . <https://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>

Pacheco, J.A. (2000a). *Flexibilização das políticas curriculares*. In: *Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8974/1/A%20Flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20das%20Pol%C3%ADticas%20Curriculares.pdf> Consultado em agosto/2021

Pacheco, J.A. (2000b). *Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica*. v.18, 0.33 pp.11-33. Florianópolis. Editora Perspectiva.

Pacheco, J. A. (2005a). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto:Porto

Editora.

Pacheco, J.A. (2005b). *Escritos curriculares*. São Paulo. Editora: Cortez.

Pacheco, J.A. (2018). *Teorias Curriculares: entre o Estado e o Sujeito*. M. A. Aguiar, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Org.). Currículo: entre o comum e o singular (pp. 63-84). Recife: ANPAE. <https://hdl.handle.net/1822/54011>

Paro, T. P., & Ferreira, R.R.(2017). As escolas militarizadas combatem a violência escolar? Uma análise sobre o conceito de violência sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, Michael Foucault e Theodor Adorno. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, 4 (1), p. 65-87.

Pimenta, S.G. (2006). *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: S.G., Pimenta & E. Ghedin, (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. (4ª ed.), São Paulo: Cortez.

Pires, J.C.S, & Macêdo, K.B. (2006,). *Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil*. 40(1):81-105. Rio de Janeiro: RAP.

[:https://www.scielo.br/j/rap/a/8tWmWPZd8jYbQvDMkzkdcGx/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rap/a/8tWmWPZd8jYbQvDMkzkdcGx/?format=pdf&lang=pt)

Prebiram da Língua Portuguesa (nd.) *Administração*. No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. <https://dicionario.priberam.org/online> Consultado em outubro/2022.

Sacristan, J.G. (2006). *Tendências investigativas na formação de professores*. In: S.G., Pimenta & E. Ghedin., (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. (4ª ed). São Paulo: Cortez. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>
<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>

Santos, A.F.T. (2004). Teoria do Capital Intelectual e Teoria do Capital Humano: Estado, Capital e Trabalho na Política Educacional em dois momentos do processo de acumulação. *Grupo de Trabalho 09. Anped*. << <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/teoria-do-capital-intelectual-e-teoria-do-capital-humano-estado-capital-e-trabalho>>. Consultado em novembro/2021.

Santos, R.J.C. A (2016). *Militarização da escola Pública em Goiás*, [dissertação de mestrado] Pontifícia Universidade Católica de Goiás. <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3515f> Consultado em dezembro/2019.

Saraiva, E. (2021). *Uma reflexão em torno dos desafios e oportunidades atuais da profissão docente*. In: M.A. Flores, D. Pereira, & E.L.Fernandes. Currículo, Avaliação e Profissão Docente: Conceções Curriculares, Autonomia e Flexibilidade e o Papel do Professor (e-book) Vol. I. <https://bit.ly/3Ku2Pq1>

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 1(1).

Saviani, D. (2008), O legado educacional do regime militar. *Caderno Cedes*. Vol. 28, nº 76. pp. 291-312. Campinas-. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf> Consultado em setembro/2019.

- Saviani, D. (2016). Educação Escolar, Currículo E Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-Revista De educação* , (4). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>
- Severino, A. J. (2017) , *Metodologia do trabalho científico*- (2ª. Ed.). ePub – São Paulo.
 Editora: Cortez. <https://bit.ly/45uwLL1>
- Silva, C.& Araújo, E.R. A (2018). *Militarização das escolas públicas: vantagens e desvantagens trazidas pela disciplina e hierarquia militar*.
<http://dspace.pm.go.gov.br:8080/pmgo//handle/123456789/992>. Consultado em agosto/2019.
- Silva, D.O.V., & Nunes, C.P. (2021). Políticas Públicas como instrumento de valorização docente no Brasil. *RIAAE* – v. 16, n. esp. 2, p. 1131-1156. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.14575>
- Silva, E.C.A., (2018) Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 133, p. 480-500. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.155>
 Consultado em outubro/2022.
- Silva, J. J. D. G.(2016). *Militarização de escolas públicas: avanços ou retrocessos?*. In: Oliveira, I.C.; Viegas, V. (Org.). *Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*. p. 87-96. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais.
- Silva, J.J.D.G.(2016). *Militarização de escolas públicas: avanços ou retrocessos*. In: I.C. Oliveira & V.H.V.N. Silvia, (Orgs) . *Estado de Exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*. Coleção Piquete. Vol. 1. Aparecida de Goiânia. Escultura produções editoriais.,
- Silva, M. L.(2017). *O território imaginado: Amapá, de Território à autonomia política (1943-1988)*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília-DF.
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23698/1/2017_MauraLealdaSilva.pdf
- Sousa, A.P.& José F., M. A (2008) A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 44/7. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
<https://doi.org/10.35362/rie4472172>
- Souza, A. (1999). *O Anhanguera: História da Polícia Militar de Goiás*. Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa Goiânia. <https://www.pm.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/o-anhanguera.pdf>
 Consultado em abril/ 2020.
- Souza, M.E.P.(2009). *Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar*. Programa de Desenvolvimento Educacional. Universidade do Norte do Paraná.
- Szymanski, H. (2021). Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. Uerj-RJ. Vol.01.
http://www.necfebf.uerj.br/boletins/boletim012011index_arquivos/HeloisaSzymanski.pdf
 Consultado em fevereiro/2021.
- Tardif, M.(2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In:
 n. 13, p. 5-24. *Revista brasileira de educação*. 2000

- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. (7ª ed.), Petrópolis. Ed. Vozes.
- Thomazini, L., & Jacominl, M.A.(2019) Política de valorização docente e carreira de professores da Educação Básica no estado de São Paulo. *Práxis Educativa*, PontaGrossa, v. 14, n. 1, p. 115-137. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Velez, M.F.P.(2010) *Indisciplina e violência na escola, fatores de risco – um estudo com alunos do 8º O 10º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/256>
- Veloso, E.R.; & Oliveira, N.P. (2015). *Nós Perdemos a Consciência? Apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no Estado de Goiás*. In ANAIS do VI Seminário Pensar Direitos Humanos: educação e(m) direitos humanos: pensar as violências – Práticas e Representações sociais de promoção e defesa dos Direitos Humanos.
- Viana, G., & Lima, J.F. (2010). *Capital humano e crescimento econômico*. v. 11, n. 2 p. 137-148. Campo Grande: Interações. <https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/?format=pdf&lang=pt> Consultado em novembro/2021.
- Yin, R.K.(2001) Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2ª Edição. Porto Alegre: Bookman.
- Zaluar, A. & Leal, M. C. (2011). Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 16, n. 45. Fevereiro/2011. ANPOCS. <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/LcB3j3vkRWGw9YtcbFxrTwC/?format=pdf&lang=pt>
-

Referências Legislativas

Constituição Federal de 1988 da Presidência da República (1988). Artigos 205, 206, 208 e 213. Institui o Direito à Educação.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=430-constituicao-de-1988&Itemid=30192> Consultado em 20 de fevereiro/2020

Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969 Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica(1969). Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html> Consultado em fevereiro/2020.

Decreto 8.663 de 14 de junho de 1993 da Presidência da República (1993). Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8663-14-junho-1993-374625-publicacaooriginal-1-pl.html> Consultado em fevereiro/ 2020.

Decreto No 9.465, de 2 de janeiro de 2019 da Presidência da República (2019).

Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação,

<https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf> Consultado em janeiro/2020.

Decreto 10.004 de 05 de setembro de 2019 da Presidência da República (2019). Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10004.htm Consultado em fevereiro/2020.

Decreto 10.195 de 30 de dezembro de 2019 da Presidência da República (2019).. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10195.htm Consultado em fevereiro/2020.

Lei nº 2.282, de 29 de dezembro de 2017 do Governo do Estado do Amapá (2017). Dispõe sobre a criação do Programa Educação para a Paz no Estado do Amapá, e dá outras providências. http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=83671

Lei nº 2.457 de 16 de dezembro de 2019 do Governo do Estado do Amapá (2019). Dispõe sobre

a proteção dos professores, servidores ou empregados da educação, no âmbito do Estado do Amapá e dá outras providências.

<https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn7064.pdf?ts=19121815>

Lei nº 8.125 de 18 junho de 1976 do Governo do Estado de Goiás (1976). Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. : http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1976/lei_8125.htm Consultado em janeiro/2020.

. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 da Presidência da República(1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 da Presidência da República (2007) Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf

Lei nº 14.044, de 21 de dezembro de 2001 do Governo do Estado de Goiás (2001). Dispõe sobre as unidades do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG). http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14044.htm Consultado em janeiro/2020

Lei nº 14.050, de 21 de dezembro de 2001 do Governo do Estado de Goiás (2001). Dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14050.htm Consultado em janeiro/2020.:

Lei nº 18.324, de 30 de dezembro de 2013 do Governo do Estado de Goiás (2013). Cria os Colégios da Polícia Militar que menciona e dá outras providências. http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18324.htm Consultado em janeiro/2020

Lei nº 18.556, de 25 de junho de 2014 do Governo do Estado de Goiás (2014). Dispõe sobre a criação do Colégio da Polícia Militar de Goiás-CPMG- que menciona e dá outras providências. http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18556.htm Consultado em janeiro/2020.:

Lei nº 18.967, de 22 de julho de 2015 do Governo do Estado de Goiás (2015). Dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em Colégios Militares e dá outras providências.: http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_18967.htm Consultado em janeiro/2020

Projeto de Lei Ordinária nº 0233/17-AL da Assembleia Legislativa do Estado do Amapá (2017). Dispõe sobre A criação do programa educação para a paz no estado do amapá e dá outras providências.

http://www.al.ap.gov.br/ver_relatorio_comissao.php?iddocumento=83671&comissao=B

Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 do Conselho Nacional da Educação - CNE (2018).
Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União
(DOU), 22/11/2018, Edição: 224, Seção: 1, p.21.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf

Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (2012).

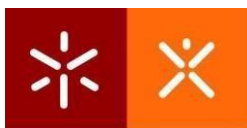
Incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Ministério da Saúde.

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

APÊNDICES E ANEXOS



Apêndice 01 – Guião de entrevista com a gestão



UNIVERSIDADE MINHO
Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação,
área de especialização em Desenvolvimento Curricular
RITA DE CÁSSIA MEDEIROS BORGES
Projeto intitulado “Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares
na qualidade da Educação Básica”.

Matriz do Guião das entrevistas com Diretor e Diretor Adjunto e Equipe Pedagógica		
DIMENSÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
• Perfil do gestor	Identificar o perfil académico e profissional do gestor	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Resumidamente, fale um pouco sobre sua formação e seu percurso académico. 1.2. Há quanto tempo está no cargo de gestão? 1.3. Qual função que exercia antes da atual? 1.4. Explique rapidamente o que é gestão compartilhada e como funciona? 1.5. Qual o processo de escolha do diretor da escola militar?
• Dimensão Administração Escolar	Perceber o funcionamento, e quais as potencialidades e fragilidades	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Quais as principais características da gestão da Escola Militar? 2.2. Em quais aspectos a gestão militar se difere das demais escolas públicas? 2.3. Quais as maiores dificuldades que encontra na gestão da escola? 2.4. Sentiu ou sente algum tipo de resistência dos professores e/ou da equipe pedagógica em assimilar o novo modelo de escola militarizada? 2.5. Utiliza os resultados de desempenho dos alunos para desenvolver metas educacionais da escola? 2.6. Tem autonomia quanto a aplicação dos recursos para a educação? 2.7. Conta com a participação da equipe pedagógica e de professores nas tomadas de decisão da gestão? De que maneira? 2.8. Uma das características da ECIM é a questão disciplinar. Como foi a implementação das medidas disciplinares? 2.9. E quanto aos professores? Como eles encaram? Concordaram com as medidas?
• Dimensão Supervisão curricular	Identificar como ocorre a supervisão e o acompanhamento da organização e implementação curricular	<ol style="list-style-type: none"> 3.1. De que maneira a gestão acompanha e supervisiona os conteúdos curriculares trabalhados pelos professores? 3.2. Por quem são construídos os documentos norteadores tanto da gestão como do trabalho pedagógico? Ex. Regulamento da escola; PPP; Grade curricular e outros? 3.3. Como é implementado o currículo da EB e quem acompanha o processo? 3.4. Como a gestão da escola acompanha o cumprimento do currículo/conteúdos? 3.5. A equipe gestora dialoga com seu corpo docente a respeito da importância de adequação e flexibilização do currículo? Como quando isso acontece? 3.6. Como está sendo organizado, estruturado e implementado o currículo do Novo Ensino Médio segundo proposta da BNCC? 3.7. Quais os aspectos mais difíceis de serem atendidos de acordo com a proposta do NEM? 3.8. A escola recebe as formações adequadas para a implementação dessa nova proposta curricular?
• Dimensão	Verificar como	4.1. Como é feita a escolha da equipe pedagógica responsável pela

Supervisão do trabalho pedagógico	ocorre o acompanhamento e o apoio do trabalho dos professores	<p>“comunicação” entre gestão e equipe docente?</p> 4.2. De que maneira é feita a supervisão do trabalho pedagógico? 4.3. De que maneira a equipe pedagógica auxilia o professor nas suas dificuldades com relação a sua prática pedagógica? 4.4. A escola conta com o auxílio/apoio da Secretaria da Educação para solução de problemas pedagógicos cotidianos? 4.5. Na proposta do Novo Ensino Médio, como será feito o acompanhamento do trabalho pedagógico? 4.6. Na sua opinião a escola está preparada para adoção da proposta do NEM? 4.7. O Ensino Fundamental está sendo preparado nessa nova proposta do trabalho pedagógico voltado para o protagonismo do aluno? 4.8. Como você vê a implementação desse novo projeto de trabalho o NEM?
• Dimensão comunidade local	Constatar como se dá a relação da gestão escolar com a comunidade local	5.1. Como se dá a participação da comunidade na rotina escolar? Em que momento a escola conta com essa participação? 5.2. Como vê as relações com a comunidade local da Escola Militar? 5.3. Quais as potencialidades e dificuldades nessa relação? 5.4. Como é feita a gestão da comunicação com a comunidade local? 5.5. Você entende que é importante a participação da comunidade local na escola? De que forma? 5.6. Porque e para que é importante essa participação?

Apêndice 02 – Guião de entrevista com a coordenação pedagógica



UNIVERSIDADE MINHO
Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação,
área de especialização em Desenvolvimento Curricular
RITA DE CÁSSIA MEDEIROS BORGES

Projeto intitulado “Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares na qualidade da Educação Básica”.

Matriz do Guião das entrevistas com Diretor e Diretor Adjunto e Equipe Pedagógica		
DIMENSÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
• Perfil do gestor	Identificar o perfil académico e profissional do gestor	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Resumidamente, fale um pouco sobre sua formação e seu percurso académico. 1.2. Há quanto tempo está no cargo de gestão? 1.3. Qual função que exercia antes da atual? 1.4. Explique rapidamente o que é gestão compartilhada e como funciona? 1.5. Qual o processo de escolha do diretor da escola militar?
• Dimensão Administração Escolar	Perceber o funcionamento, e quais as potencialidades e fragilidades	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Quais as principais características da gestão da Escola Militar? 2.2. Em quais aspectos a gestão militar se difere das demais escolas públicas? 2.3. Quais as maiores dificuldades que encontra na gestão da escola? 2.4. Sentiu ou sente algum tipo de resistência dos professores e/ou da equipe pedagógica em assimilar o novo modelo de escola militarizada? 2.5. Utiliza os resultados de desempenho dos alunos para desenvolver metas educacionais da escola? 2.6. Tem autonomia quanto a aplicação dos recursos para a educação? 2.7. Conta com a participação da equipe pedagógica e de professores nas tomadas de decisão da gestão? De que maneira? 2.8. Uma das características da ECIM é a questão disciplinar. Como foi a implementação das medidas disciplinares? 2.9. E quanto aos professores? Como eles encaram? Concordaram com as medidas?
• Dimensão Supervisão curricular	Identificar como ocorre a supervisão e o acompanhamento da organização e implementação curricular	<ol style="list-style-type: none"> 3.1. De que maneira a gestão acompanha e supervisiona os conteúdos curriculares trabalhados pelos professores? 3.2. Por quem são construídos os documentos norteadores tanto da gestão como do trabalho pedagógico? Ex. Regulamento da escola; PPP; Grade curricular e outros? 3.3. Como é implementado o currículo da EB e quem acompanha o processo? 3.4. Como a gestão da escola acompanha o cumprimento do currículo/conteúdos? 3.5. A equipe gestora dialoga com seu corpo docente a respeito da importância de adequação e flexibilização do currículo? Como e quando isso acontece? 3.6. Como está sendo organizado, estruturado e implementado o currículo do Novo Ensino Médio segundo proposta da BNCC? 3.7. Quais os aspectos mais difíceis de serem atendidos de acordo com a proposta do NEM? 3.8. A escola recebe as formações adequadas para a implementação dessa nova proposta curricular?

<p>• Dimensão Supervisão do trabalho pedagógico</p>	<p>Verificar como ocorre o acompanhamento e o apoio do trabalho dos professores</p>	<p>4.1. A escola conta com o auxílio/apoio da Secretaria da Educação para solução de problemas pedagógicos cotidianos? 4.2. Como é feita a escolha da equipe pedagógica responsável pela “comunicação” entre gestão e equipe docente? 4.3. De que maneira é feita a supervisão do trabalho pedagógico? 4.4. De que maneira a equipe pedagógica auxilia o professor nas suas dificuldades com relação a sua prática pedagógica? 4.5. Na proposta do Novo Ensino Médio, como será feito o acompanhamento do trabalho pedagógico? 4.6. Na sua opinião a escola está preparada para adoção da proposta do NEM? 4.7. O Ensino Fundamental está sendo preparado nessa nova proposta do trabalho pedagógico voltado para o protagonismo do aluno? 4.8. Como você vê a implementação desse novo projeto de trabalho o NEM?</p>
<p>• Dimensão comunidade local</p>	<p>Constatar como se dá a relação da gestão escolar com a comunidade local</p>	<p>5.1. Como se dá a participação da comunidade na rotina escolar? Em que momento a escola conta com essa participação? 5.2. Como vê as relações com a comunidade local da Escola Militar? 5.3. Quais as potencialidades e dificuldades nessa relação? 5.4. Como é feita a gestão da comunicação com a comunidade local? 5.5. Você entende que é importante a participação da comunidade local na escola? De que forma? 5.6. Porque e para que é importante essa participação?</p>

Apêndice 03 – Guião do grupo focal de professores



UNIVERSIDADE MINHO
Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação,
área de especialização em Desenvolvimento Curricular
RITA DE CÁSSIA MEDEIROS BORGES
Projeto intitulado “Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares
na qualidade da Educação Básica”.

Matriz do Guião das discussões do grupo focal com os professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio		
DIMENSÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
• Gestão da escola	Compreender a relação entre docentes a gestão compartilhada	1.1. Discutam como é a relação professor x gestão da escola. 1.2. Vocês participam das tomadas de decisões da escola? Como isso acontece? 1.3. Encontram espaços para de troca de ideias, sugestões, e apontamentos quanto à prática pedagógica de vocês? 1.4. A gestão é presente na solução de problemas e suporte ao “fazer pedagógico”? 1.5. Consideram a gestão “de fácil acesso”, como sendo participativa?
• Currículo	Perceber o envolvimento dos professores nas decisões curriculares e implementação de programas e/ou projetos	2.1. Como e por quem é implementado o currículo? 2.2. Participam das decisões de implementação e flexibilização do currículo? 2.3. Quando implementado um programa ou projeto, vocês participam das decisões? 2.4. Como vocês se veem na organização curricular do NEM? 2.5. Vocês passaram por alguma capacitação para a implementação do NEM? 2.6. Acreditam que a proposta do NEM ampliará o universo dos alunos e promoverá o aprendizado? 2.7. Concordam com o currículo proposto, organizado por “projetos de trabalho”? 2.8. Qual a vossa opinião a respeito do “Novo Ensino Médio e da BNCC”? 2.9. Que apontamentos gostariam de fazer sobre o projeto do NEM?
• Recursos Pedagógicos	Identificar a disponibilidade dos recursos e metodologias	3.1. Existem recursos suficientes para um fazer pedagógico diferenciado e com metodologias atualizadas? 3.2. Na medida do possível (depende de recursos financeiros) suas solicitações de materiais e tecnologias são disponibilizados? 3.3. Encontram algumas dificuldades em modificar/atualizar as suas práticas pedagógicas por falta de recursos? 3.4. Quando não possuem domínio de um recurso tecnológico, recebem formação para a utilização do mesmo?
• Apoio suporte atividades docentes	Identificar o suporte pedagógico para as práticas docentes	4.1. Recebem apoio pedagógico em suas atividades cotidianas? 4.2. Têm respaldo da equipe pedagógica para o trabalho com projetos? 4.3. São incentivados a buscarem por novas metodologias e projetos de trabalho? 4.4. Quando propõem um projeto para a escola são ouvidos/aceitos? 4.5. Há algum aspecto, que julgam importante, que deveria ser mudado?
• Desenvolvimento profissional	Compreender como ocorre o desenvolvimento profissional e o incentivo a novas práticas	5.1. Suas práticas pedagógicas inovadoras são incentivadas e apoiadas pela equipe gestora e por seus colegas? 5.2. Encontram dificuldades para a troca de experiências e de conhecimento com os colegas de trabalho? 5.3. É hábito refletirem sobre suas práticas e partilhá-las com os demais colegas? 5.4. Buscam atualizarem-se sobre novas práticas e novas metodologias?

Apêndice 04 – Guião do grupo focal dos alunos



UNIVERSIDADE MINHO
Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação,

área de especialização em Desenvolvimento Curricular RITA

DE CÁSSIA MEDEIROS BORGES

Projeto intitulado “Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares na qualidade da Educação Básica”.

Matriz do Guião das discussões do grupo focal com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio		
DIMENSÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
• Militarização da escola	Perceber a conceção dos alunos frente a transformação da escola em cívico- militar	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Quem está na escola desde antes da sua transformação pode contar um pouquinho como isso aconteceu? 1.2. O que motiva vocês a estudarem na escola militar? 1.3. O que mais mudou na vida escolar de vocês depois da transformação da escola pública em militar? 1.4. Como vocês encaram a questão disciplinar da escola militar. 1.5. Quando é que os pais são chamados a participarem da vida escolar de vocês? 1.6. Quando isso ocorre, em quais aspectos da sua vida escolar eles são chamados a participar? 1.7. Vocês acham a participação de seus pais importante?
• Gestão compartilhada	Compreender a relação da gestão com os alunos e vice-versa	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. A relação de vocês com a gestão da escola (direção/coordenação) passou por alguma mudança depois da transformação da escola militar? 2.2. Há espaço para vocês exporem suas ideias, pensamentos e projetos? 2.3. Vocês participam de algum tipo de decisão da gestão escolar? 2.4. Em qual área da gestão vocês acham importante a participação dos alunos? Por quê?
• Currículo	Identificar as concepções dos alunos sobre o currículo e sua implementação	<ol style="list-style-type: none"> 3.1. O que vocês entendem por currículo? 3.2. Vocês têm conhecimento do que é a BNCC, e como ela irá funcionar? 3.3. Acreditam que o modelo do Novo Ensino Médio contribuirá de maneira eficaz para o aprendizado de vocês? De que maneira? 3.4. Concordam com a proposta do trabalho pedagógico do Novo Ensino Médio estar voltado para o protagonismo do aluno? 3.5. O que vocês acham de poderem optar por um currículo organizado por eixos e que mais irá atender suas expectativas? 3.6. Vocês acreditam que as aulas trabalhadas através de projetos podem facilitar o aprendizado de vocês? Por quê?
• Trabalho dos professores	Verificar a apreciação dos alunos sobre o trabalho dos professores	<ol style="list-style-type: none"> 4.6. A proposta do Novo Ensino Médio apresenta uma metodologia de trabalho diferenciada, voltada para o protagonismo do aluno. Seus professores precisam se adequar as novas metodologias propostas ou já fazem um trabalho com esse foco? 4.7. Acham que seus professores precisam atualizar sua prática pedagógica (modo de ensinar)? Em quais aspectos? 4.8. Seus professores utilizam metodologias variadas nas aulas diversificando o “modo” de ensinar? 4.9. Que sugestões dariam para tornar a atividade do professor mais atrativa e efetiva?

Apêndice 05 – Guião de entrevista com coordenador disciplinar



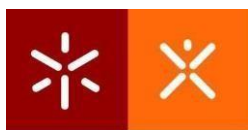
UNIVERSIDADE MINHO
Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação,
área de especialização em Desenvolvimento Curricular
RITA DE CÁSSIA MEDEIROS BORGES

Projeto intitulado “Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares na qualidade da Educação Básica”.

Matriz do Guião da entrevista com Gestor Disciplinar		
DIMENSÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
• Perfil profissional	Identificar o perfil profissional do gestor da equipe disciplinar	1.1. Qual a sua formação académica? 1.2. Em qual função atua na escola? 1.3. Exerce outra função além da atual fora da escola? 1.4. Você possui formação académica para exercer trabalho pedagógico? 1.5. Recebe algum tipo de formação específica para o trabalho como gestor da equipe disciplinar? 1.6. Como foi o processo seletivo para a escolha do gestor da equipe disciplinar?
• Gestão do trabalho disciplinar	Compreender o funcionamento e a gestão do trabalho da equipe disciplinar	2.1. Explique qual é o trabalho executado pela equipe disciplinar na escola? 2.2. Quantas pessoas compõem a equipe disciplinar? 2.3. A quem a gestão e a equipe disciplinar devem responder hierarquicamente? 2.4. Os militares que compõem a equipe disciplinar recebem formação na área pedagógica para trabalharem com os alunos? 2.5. Você considera que a liberdade de expressão e a oposição de ideias é tolhida pela disciplinarização dos alunos?
• Aspectos da relação entre gestão e equipe disciplinar	Perceber como se dá a relação entre a equipe disciplinar, e a gestão	3.1. Como é feito o acompanhamento do trabalho disciplinar realizado com os alunos? 3.2. De que maneira a gestão conta com o apoio das famílias? 3.3. Quando os responsáveis são convocados para comparecerem na escola? 3.4. São feitos esclarecimentos junto aos responsáveis sobre o trabalho disciplinar que vocês realizam com os alunos? 3.5. Como é a sua relação com os responsáveis dos alunos? 3.6. Considera fundamental a participação dos pais na vida escolar dos alunos? 3.8. Como são resolvidos os casos de “indisciplina” e quebra das regras estabelecidas?
• Trabalho disciplinar e trabalho pedagógico	Compreender qual o diálogo entre trabalho disciplinar e trabalho pedagógico	4.1. Há uma integração do trabalho pedagógico com o trabalho disciplinar? 4.2. Na sua concepção qual a relação entre disciplina, hierarquia e trabalho pedagógico? 4.3. Vocês contam com o apoio dos professores na “manutenção” do comportamento disciplinar dos alunos? 4.4. Como é a relação de vocês com os professores? 4.5. É solicitada a presença da equipe disciplinar em sala de aula em algum momento? Quando isso ocorre? 4.6. Vocês se reúnem com a equipe pedagógica para alinhamento do trabalho pedagógico com o disciplinar? 4.7. Participam do desempenho escolar dos alunos? Como? 4.8. Como os alunos são motivados a obterem bons resultados?
• Disciplina / Indisciplina	Compreender o processo de desenvolvimento	5.1. De que maneira vocês realizam o trabalho disciplinar dos alunos? 5.2. Quais são os aspectos trabalhados nas “aulas” de disciplina? 5.3. Há algum tipo de resistência por parte dos alunos na incorporação das regras disciplinares?

Apêndice 06 – Guião do grupo focal equipe disciplinar



UNIVERSIDADE MINHO
Instituto de Educação

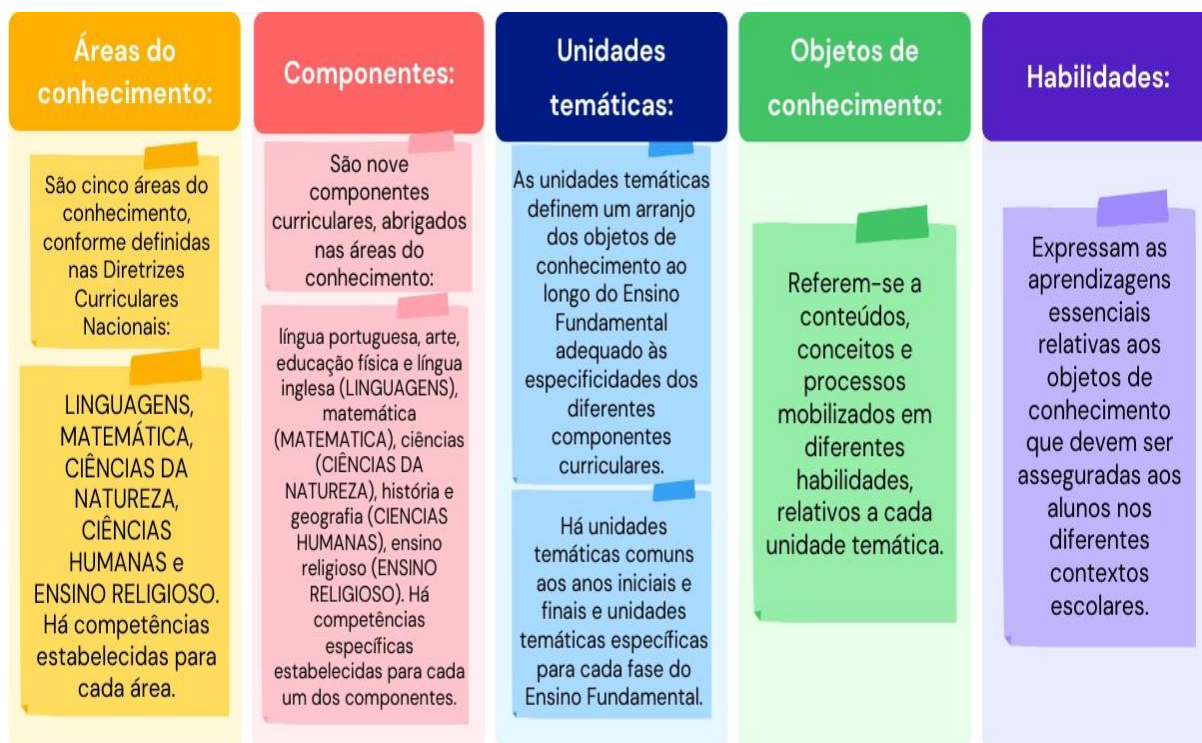
Doutoramento em Ciências da Educação,
área de especialização em Desenvolvimento Curricular
RITA DE CÁSSIA MEDEIROS BORGES

Projeto intitulado “Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares na qualidade da Educação Básica”.

Matriz do Guião das discussões grupo focal da Equipe Disciplinar		
DIMENSÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
• Trabalho da equipe disciplinar	Compreender acerca da criação e do desenvolvimento do trabalho da equipe disciplinar	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Expliquem o que é a equipe disciplinar e como ela funciona? 1.2. Quais as razões para se ter uma equipe disciplinar na escola? 1.3. Qual é a atuação da equipe disciplinar na escola? 1.4. Por quem são estabelecidas as normas disciplinares? 1.5. Vocês participaram da construção do Regimento Interno da Escola? 1.6. Como são corrigidos o comportamento dos alunos considerado indesejável? 1.7. Como e por quem são determinadas as normas de correção das infrações? 1.8. Quais são as infrações mais recorrentes?
• Aspectos da relação entre equipe disciplinar e alunos e responsáveis	Perceber como se dá a relação entre a equipe disciplinar, alunos e familiares	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Qual o trabalho que vocês desempenham com os alunos? 2.2. Vocês percebem resistência dos alunos para seguirem as normas disciplinares? 2.3. Como é a relação de vocês com os alunos? 2.4. Como é a relação de vocês com os pais dos alunos? 2.5. Os pais geralmente concordam com as normas disciplinares estabelecidas? 2.6. Quando e por quais motivos é solicitada a presença dos pais na escola? 2.7. Vocês acham importante a participação das famílias na vida escolar dos alunos?
• Aspectos da relação entre equipe disciplinar e alunos e responsáveis	Averiguar como se dá a relação entre a equipe disciplinar, alunos e familiares	<ol style="list-style-type: none"> 3.1. Qual o trabalho que vocês desempenham com os alunos? 3.2. Vocês percebem resistência dos alunos quanto a seguirem as normas disciplinares? 3.3. Como é a relação de vocês com os alunos? 3.4. Como é a relação de vocês com os pais dos alunos? 3.5. Os pais geralmente concordam com as normas disciplinares estabelecidas? 3.6. Quando e por quais motivos é solicitada a presença dos pais na escola? 3.7. Vocês acham importante a participação das famílias na vida escolar dos alunos?
• Trabalho disciplinar e trabalho pedagógico	Compreender qual o diálogo entre trabalho disciplinar e trabalho pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 4.1. Na compreensão de vocês como é a relação entre trabalho pedagógico e disciplinar? 4.2. Vocês contam com o apoio dos professores na “manutenção” do comportamento disciplinar dos alunos? 4.3. Como é a relação de vocês com os professores? 4.4. Vocês exercem algum trabalho pedagógico de apoio ao trabalho docente? 4.5. Vocês encontram espaços com a equipe pedagógica para troca de ideias e sugestões? 4.6. É solicitada a presença de vocês em sala de aula em algum momento? Quando isso ocorre? 4.7. Vocês se reúnem com a equipe pedagógica para alinhamento do trabalho com os alunos? 4.8. Participam do desempenho escolar dos alunos? Como?

Anexo 01 – Organização da BNCC por competências e habilidades

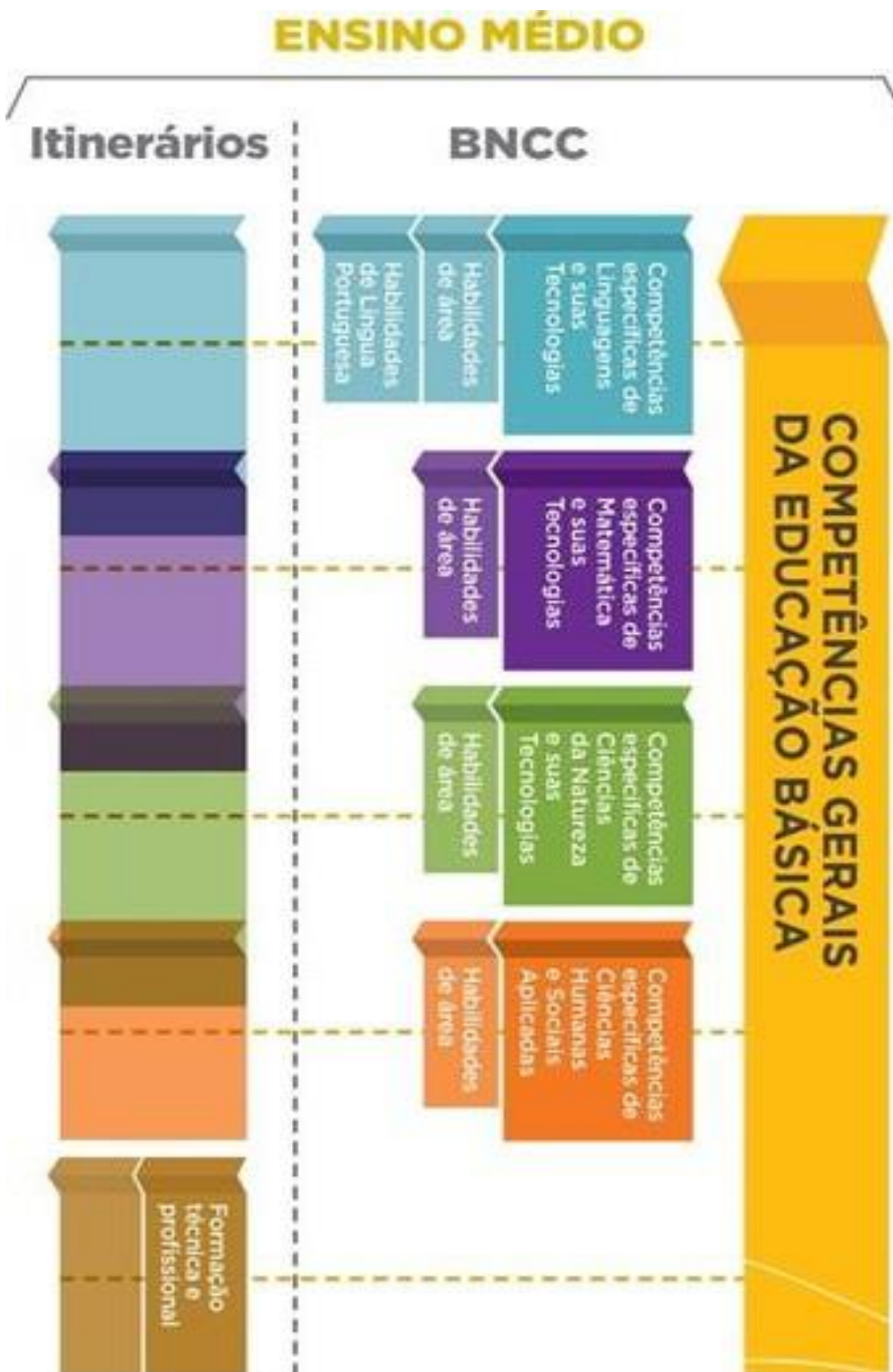
ENSINO FUNDAMENTAL



ENSINO MÉDIO



Anexo 02 – Organização dos itinerários formativos do Ensino Médio – BNCC



Anexo 03 – Termo de Confidencialidade e Sigilo



UNIVERSIDADE MINHO
Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação,
área de especialização em Desenvolvimento Curricular
RITA DE CÁSSIA
MEDEIROS BORGES
Projeto intitulado “Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares na qualidade da Educação Básica”.

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu **Rita de Cássia Medeiros Borges**, Brasileira, Casada, Professora Pesquisadora, inscrita no CPF/ MF sob o nº 048.274.488-09, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “**Contributos e Implicações das Escolas Cívico-Militares para a melhoria da qualidade da educação**”, a que tiver acesso nas dependências do Instituto de Educação – Departamento de Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho – Braga, Portugal e no Instituto Federal de Educação do Amapá – IFAP.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-me de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

- Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por

quaisquer outros meios.

- Informação Confidencial inclui, mas não se limita à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supramencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação dos itens “1, 2, 3 e 4”, acima mencionados.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Macapá, 24/03/2020.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a series of loops and strokes, positioned above a horizontal line.

Rita de Cássia Medeiros Borges

Anexo 04 – Termo de consentimento Livre e Esclarecido



Doutoramento em Ciências da Educação,
área de especialização em Desenvolvimento Curricular
RITA DE CÁSSIA MEDEIROS BORGES
Projeto intitulado “Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares na
qualidade da Educação Básica”.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Direcionado aos **PAIS** e **ALUNOS** da Educação Básica da Cívico-Militar da cidade de Macapá - AP

Prezado Participante:

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa “**Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares para a qualidade da Educação Básica**” de responsabilidade da pesquisadora **Rita de Cássia Medeiros Borges**, a qual vem investigar quais as contribuições das Escolas Públicas Militares para o currículo (disciplinas e conteúdos) e para a formação dos professores da Educação Básica, com o foco na melhoria da Educação no Estado do Amapá. Esta pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola Cívico-Militar na cidade de Macapá-AP, e integra o Projeto de Doutoramento da pesquisadora, vinculado ao Programa de Pós-graduação em forma de convênio de Cooperação Técnica entre o Instituto Federal do Amapá - IFAP e a Universidade do Minho em Portugal. O Estado do Amapá tem hoje um dos menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tornando-se relevante os estudos que visem contribuir para orientar o trabalho pedagógico na busca pela melhoria na qualidade da Educação Básica do Estado do Amapá.

A participação de seu filho(a) se dará por meio de grupos focais (grupo de debate) composto por 7 (sete) alunos, colegas de classe de seu filho(a), com a participação do pesquisador como observador e de um facilitador que irá auxiliar na direção dos debates do

grupo. Os assuntos a serem discutidos estão relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de seu filho(a). O debate será gravado, sem a identificação dos participantes, para que seja possível sua futura transcrição, podendo ser publicado na íntegra ou em partes no relatório da pesquisa.

A participação de seu filho(a) é voluntária, isto é, não é obrigatória, e ele(a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento, não sofrendo nenhum tipo de penalização, caso decida não concordar com sua participação, ou caso venha desistir da mesma. Contudo, vale salientar que a participação de seu filho(a) é muito importante para a execução da pesquisa, pois os resultados serão utilizados para contribuir com a escola e o direcionamento do trabalho pedagógico. É importante ressaltar que todos os dados coletados, bem como as informações pelo seu filho (a) prestadas, serão tratadas com o maior sigilo e privacidade, não expondo ou constrangendo ele(a) em nenhum momento. Os dados serão tratados e utilizados somente no universo científico, e com o propósito de contribuir para a investigação científica.

Esta pesquisa não apresenta riscos previsíveis. O que pode acontecer é que, no momento da realização do debate, aflorem emoções pessoais e surja algum constrangimento em responder algum dos questionamentos. Nesse caso, seu filho(a) poderá desistir de participar do debate nos assuntos que julgue serem constrangedores, ou ainda interromper ou excluir sua participação. Para minimização desses possíveis transtornos, o debate será realizado em ambiente calmo, acolhedor, reservado e devidamente preparado para recebê-lo.

A pesquisadora se propõe a tomar as providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar quaisquer danos ao seu filho(a), das quais informa que pretende:

- Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos;
- Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;
- Garantir que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados;
- Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;
- Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes;

- Assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto;
- Garantir a divulgação pública dos resultados;

Se depois de consentir em sua participação seu filho (a) desistir de continuar participando, ele(a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem qualquer tipo de prejuízo a sua pessoa. Seu filho não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para a sua participação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, entretanto a identidade de seu filho(a) não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço IFAP campus Macapá, Rod. BR-210, Km 03, S/n - Brasil Novo, AP, 68909-398, pelo telefone (96) 3213 1545/991192637, ou poderá entrar direto com a pesquisadora através do e-mail rita.borges@ifap.edu.br e/ou pelo telefone (96) 98405-0364.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____,
fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da colaboração de meu(minha) filho(a), como será todo o procedimento do debate e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em autorizar a participação do meu filho(a) na pesquisa, sabendo que ele(a) não irá não vou ganhar nenhuma remuneração por sua participação e poderá sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pelo meu filho(a) e pelo pesquisador, ficando uma via comigo e a outra com a pesquisadora.

Macapá, ____/____/ 2019.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável



Rita de Cássia Medeiros
Borges Pesquisadora
responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar da Pesquisa “**Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares para a qualidade da Educação Básica**” de responsabilidade da pesquisadora **Rita de Cássia Medeiros Borges**, a qual tem por objetivo problematizar teórica e conceitualmente quais as contribuições das Escolas Públicas Militares para o currículo e para a formação dos professores da Educação Básica, com foco na melhoria da Educação no Estado do Amapá. Esta pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola Cívico-Militar na cidade de Macapá-AP, e integra o Projeto de Doutorado da pesquisadora, vinculado ao Programa de Pós-graduação em forma de convênio de Cooperação Técnica entre o Instituto Federal do Amapá - IFAP e a Universidade do Minho em Portugal. Sua participação é voluntária e se dará por meio de grupos focais (rodas de conversa) com a participação da pesquisadora e de um moderador de grupo, e do preenchimento de questionário disponibilizado através da Plataforma Google Formulários.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e o(a) Sr.(a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. O(A) Sr.(a) não será penalizado de nenhuma maneira, caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, vale salientar que sua participação é muito importante para a execução da pesquisa, e a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas serão garantidas.

Esta pesquisa não apresenta riscos previsíveis. O que pode acontecer é que, no momento da realização do debate, aflorem emoções pessoais e surja algum constrangimento em responder algum dos questionamentos. Nesse caso, o(a) Sr.(a) poderá desistir de participar do debate nos assuntos que julgue serem constrangedores, ou ainda interromper ou excluir sua participação. Para minimização desses possíveis transtornos, o debate será realizado em ambiente calmo, acolhedor, reservado e devidamente preparado para recebê-lo.

A pesquisadora se propõe a tomar as providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar quaisquer danos ao Sr.(a) das quais informa que pretende:

- Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos;
- Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder

questões constrangedoras;

- ☐ Garantir que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados;
- ☐ Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;
- ☐ Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes;
- ☐ Assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto;
- ☐ Garantir a divulgação pública dos resultados;

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem qualquer tipo de prejuízo a sua pessoa. O(A) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para a sua participação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, entretanto sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço IFAP campus Macapá, Rod. BR-210, Km 03, S/n - Brasil Novo, AP, 68909-398, pelo telefone (96) 3213 1545/991192637, ou poderá entrar direto com a pesquisadora através do e-mail rita.borges@ifap.edu.br e/ou pelo telefone (96) 98405-0364.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____,
fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa de minha colaboração, como será todo o procedimento do debate e a importância de responder o questionário no Google Formulários e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não ganharei nenhuma remuneração pela minha participação e poderei sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pela pesquisadora, ficando uma via comigo e a outra com a pesquisadora.

Macapá, ____/____/ 2019.

Assinatura do participante



Rita de Cássia Medeiros
Borges Pesquisadora
responsável

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Direcionado aos **ALUNOS** da Educação Básica da Escola Cívico-Militar na cidade de Macapá/AP

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa “**Contributos e implicações das Escolas Cívico-Militares para a qualidade da Educação Básica**” sob a responsabilidade da pesquisadora **Rita de Cássia Medeiros Borges**, a qual vem investigar quais as contribuições das Escolas Públicas Militares para o currículo (disciplinas e conteúdos) e para a formação dos professores da Educação Básica, com o foco na melhoria da Educação no Estado do Amapá. Esta pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola Cívico-Militar na cidade de Macapá/AP, e integra o Projeto de Doutorado da pesquisadora, que está vinculado ao Programa de Pós-graduação em forma de convênio de Cooperação Técnica entre o Instituto Federal do Amapá - IFAP e a Universidade do Minho em Portugal.

O Estado do Amapá tem hoje um dos menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tornando-se importante os estudos que possam contribuir com o desempenho do trabalho pedagógico na busca pela melhoria na qualidade da Educação Básica do Estado do Amapá.

A sua participação se dará por meio de grupos focais (rodas de conversa) com a participação do pesquisador como observador e de um facilitador que irá auxiliar na direção dos debates do grupo.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena liberdade para decidir se quer ou não participar, bem como para retirar sua participação a qualquer momento, sem que sofra qualquer penalização ou prejuízo. Contudo, vale destacar que sua participação é muito importante para a execução da pesquisa, e a confidencialidade (sigilo) e a privacidade das informações por você prestadas serão garantidas.

Riscos decorrentes de sua participação:

- ✓ Invasão de privacidade;

- Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE);
- Tomar o tempo do sujeito para participar do grupo focal (roda de conversa);
- Cansaço ou aborrecimento em participar da roda de conversa;
- Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;
- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;
- O risco de quebra de sigilo.

O pesquisador se propõe a tomar as providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar danos ao participante, das quais informa ao participante que pretende:

- Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos;
- Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;
- Garantir que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados;
- Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;
- Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras);
- Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima e prestígio. e/ou econômico – financeiro;
- Garantir que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde do sujeito participante da pesquisa, além de direito à assistência integral e indenização;
- Garantir a divulgação pública dos resultados;
- Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes;
- Assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto.

Se depois de consentir em sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou

depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem qualquer tipo de prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para a sua participação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, sem a divulgação de sua identidade que será mantida em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço IFAP campus Macapá, Rod. BR-210, Km 03, S/n - Brasil Novo, AP, 68909-398, pelo telefone (96) 3213 1545/991192637, ou poderá entrar em contato direto com a pesquisadora através do e-mail rita.borges@ifap.edu.br ou pelo telefone (96) 98405-0364.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____,

aceito participar da pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que eu sofra nenhum tipo de perseguição ou prejuízo. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Macapá, ____/____/ 2019.



Assinatura do participante

Rita de Cássia Medeiros
Borges Pesquisadora
responsável

Anexo 05 – Parecer Consubstanciado do CEP

INSTITUTO DE PESQUISAS CIENTIFICAS
E TECNOLÓGICAS DO ESTADO



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Contributos e implicações das Escolas Militares Públicas no currículo e na formação continuada dos professores para a melhoria de qualidade da Educação Básica

Pesquisador: RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30716620.5.0000.0001

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO AMAPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.972.338

Apresentação do Projeto:

Este estudo visa investigar os impactos da transformação e criação da Escola Militar Pública no currículo e na formação continuada dos professores para a melhoria da qualidade da Educação Básica, advindos de inquietações que o atual cenário educacional apresenta – qual a influência das Escolas Militares nas dinâmicas da Educação Básica? Logo, o objetivo é perceber e identificar os eventuais contribuições e implicações dessa transformação/criação para a Educação Básica no Brasil em particular no Estado do Amapá.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Estudar o currículo da Educação Básica e a Formação Continuada de professores no contexto da transformação/criação das Escolas Militares e suas contribuições para a melhoria da qualidade da oferta da Educação Básica no Estado no Amapá.

Objetivo Secundário:

- Verificar de que maneira o Estado do Amapá se apropriou e internalizou do modelo da Escola Militar nas escolas públicas;
- Averiguar a composição e organização curricular das Escolas Militares de Macapá, nomeadamente quanto às linhas de orientação para a Educação Básica e para a formação continuada dos professores;
- Analisar as adaptações curriculares realizadas a partir da transformação das escolas públicas da Educação Básica em Escolas Militares no Estado do Amapá;
- Pesquisar sobre a formação continuada dos professores da escola pública, no contexto das Escolas Militares do Estado do Amapá;
- Identificar como e em que pressupostos teóricos se sustentam as propostas de formação
- continuada dos professores das Escolas Militares do Amapá e quais os impactos no desempenho profissional desses docentes;
- Averiguar quais os eventuais impactos da transformação/criação das Escolas Militares nos resultados escolares dos estudantes e nos índices de desenvolvimento da Educação Básica no Estado de Amapá.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa não apresenta riscos previsíveis. O que pode acontecer é que, no momento da realização do debate nos grupos focais, aflorem emoções pessoais e surja algum constrangimento em responder algum dos questionamentos. Nesse caso, o participante poderá desistir de participar do debate nos assuntos que julgue serem constrangedores, ou ainda interromper ou excluir sua participação.

Benefícios:

A contribuição dos participantes é muito importante para a execução da pesquisa, pois os resultados serão utilizados para cooperar com a escola e no direcionamento do trabalho pedagógico, identificando os aspectos que impactam de forma significativa na melhoria da qualidade de ensino da Educação Básica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Pesquisa qualitativa.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, pretendemos nos apropriar do estudo bibliográfico e documental em busca de explicação sobre em quais pressupostos teóricos se fundamentam a formação de professores, a implementação do currículo da Educação Básica e quais as ideologias das diversas posições acerca da política de militarização da escola pública a nível da Educação Básica.

Pretende-se ainda através de estudo de caso, aprofundarmos na transformação da escola pública em escola militar de gestão compartilhada - sob a gestão do Corpo de Bombeiros do Estado do Amapá no Município de Macapá identificando as diversas posições favoráveis ou contrárias a esse modelo de escola pública.

Entrevista com professores gestores e alunos.

Ainda para melhor percebermos de que maneira esse modelo militarizado da escola pública é concebido pela comunidade discente e docente e pelos militares a serviço da escola,

pretendemos nos apropriar da análise do discurso, referente a coleta dos dados por meio das entrevistas realizadas e das discussões e debates realizados por meio dos grupos focais.

Cronograma com prazo adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos e documentos foram apresentados.

Termo de Confidencialidade e Sigilo, TCLE, TALE, Folha de rosto, Escopo das entrevistas, Carta de aceite da instituição autorizando a pesquisa.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezados membros do colegiado,

Não observei pendências nem inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada Pesquisadora, após análise e parecer pelo Colegiado do CEP/IEPA, seu projeto foi considerado APROVADO.

De acordo com a Norma Operacional 001/2013, item 2, letra J, quando se lê que "os relatórios de pesquisas devem ser enviados semestralmente e ao término do projeto e comunicando de imediato ao CEP a ocorrência de eventos esperados ou não esperados.

Desta forma é de responsabilidade do pesquisador e com base na Plataforma Brasil, quando na última etapa de submissão do protocolo de pesquisa (aba "Finalizar"), o pesquisador precisa aceitar um termo de compromisso com os pontos:

- a) Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não; e
- b) Declaro que entregarei, ao sistema CEP/CONEP, relatórios da pesquisa (parciais – no mínimo semestrais – e de encerramento) e notificações de eventos adversos sérios e imprevistos no

andamento do estudo.

Atenciosamente, A coordenação

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1451426.pdf	09/04/2020 20:27:26	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
Outros	DECRETO_REITORA.pdf	09/04/2020 20:24:38	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
Outros	QUESTOES_GRUPO_FOCAL_PROFESSORES.pdf	09/04/2020 20:23:06	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
Outros	GRUPO_FOCAL_ALUNOS.pdf	09/04/2020 20:22:15	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
Outros	ENTREVISTA_GESTAO.pdf	09/04/2020 20:21:23	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	09/04/2020 20:18:31	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_BROCHURA_INVESTIGADOR.pdf	09/04/2020 20:18:01	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
Outros	CONSENTIMENTO_POS_INFORMADO.pdf	09/04/2020 20:16:00	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PESQUISA.pdf	09/04/2020 20:12:07	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	SOLICITACAO_AUTORIZACAO_PESQUISA.pdf	25/03/2020 15:41:08	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAO_PARA_PESQUISA.pdf	25/03/2020 15:40:10	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCS_TERMOS_CONFIAVELIDADE_SIGILO.pdf	25/03/2020 15:32:21	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ALUNOS.docx	25/03/2020 15:16:51	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNOS.docx	25/03/2020 15:15:33	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GESTORES.docx	24/03/2020 19:58:00	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.docx	24/03/2020 19:57:24	RITA DE CASSIA MEDEIROS BORGES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 15 de abril de 2020

Assinado por:

Allan Kardec Ribeiro Galardo

Coordenador(a)