

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TATIANY DO SOCORRO SILVA DOS SANTOS**

**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A GESTÃO ESCOLAR  
COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR EM ESCOLAS ESTADUAIS DO AMAPÁ  
(2017-2022)**

MACAPÁ  
2023

**TATIANY DO SOCORRO SILVA DOS SANTOS**

**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A GESTÃO ESCOLAR  
COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR EM ESCOLAS ESTADUAIS DO AMAPÁ  
(2017-2022)**

Dissertação apresentada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP).

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Costa Andrade

MACAPÁ  
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Maria do Carmo Lima Marques – CRB-2 / 989

---

S194m Santos, Tatiany do Socorro Silva dos.

Militarização da Escola Pública: a gestão escolar compartilhada/cívico-militar em escolas estaduais do Amapá (2017-2022) / Tatiany do Socorro Silva dos Santos. Macapá: Unifap, 2023.

1 recurso eletrônico. 176 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2023.

Orientadora: Antonia Costa Andrade.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Gestão compartilhada/cívico-militar. 2. Militarização. 3. Gestão Administrativa. I. Andrade, Antonia Costa, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

---

SANTOS, Tatiany do Socorro Silva dos. **Militarização da Escola Pública**: a gestão escolar compartilhada/cívico-militar em escolas estaduais do Amapá (2017-2022). Orientador: Antonia Costa Andrade. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

**TATIANY DO SOCORRO SILVA DOS SANTOS**

**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A GESTÃO ESCOLAR  
COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR EM ESCOLAS ESTADUAIS DO AMAPÁ  
(2017-2022)**

Dissertação ao Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito final para obtenção do título de Mestre.  
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Antonia Costa Andrade – PPGED/UNIFAP**  
Presidente e Orientadora

---

**Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro – PPGED/UNIFAP**  
Examinador Titular - Interno

---

**Profa. Dra. Maria Edilene S. Ribeiro – PPGED/UFPA**  
Examinador Titular - Externo

---

**Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais – PPGED/UNIFAP**  
Examinador Suplente - Interno

---

**Profa. Dra. Cleide Carvalho de Matos – PPGED/UFPA**  
Examinador Suplente - Externo

A minha mãe M<sup>a</sup> das Graças Silva dos Santos (in memoriam) que me acolheu como filha em seu coração, assumindo com maestria o papel de sempre me orientar em minhas escolhas e a não desistir dos meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me sustentar em um período tão difícil de pandemia, de perdas, de choros. Sendo sempre o meu porto seguro em meio às aflições e incertezas.

Ao meu esposo, Ramon Reis, por me ajudar a seguir em frente com meu sonho em meio a tantos obstáculos, sempre com amor, carinho e compreensão.

As minhas filhas Taliany Reis e Tamylles Reis, razão da minha caminhada pelo mestrado, sempre me incentivando a lutar pelos desejos do meu coração e a não desistir. Sempre farei tudo por vocês!

Profa. Dra. Antonia Costa Andrade, minha orientadora, que me colocou no colo em um momento tão difícil de minha vida, e, sempre com muita doçura e sabedoria, marcou nossa caminhada para além da relação orientadora e orientanda. Muito obrigada por tudo.

Ao meu cunhado Robson Reis e minha cunhada Lilian Reis, vítimas da Covid-19, por se alegrarem comigo no momento de minha aprovação no mestrado. Saudades eternas!

A querida Bianca Matos, pela valorosa ajuda no processo inicial para a entrada no mestrado.

Aos queridos/as professores/as do PPGED, que ao longo do caminho contribuíram com seus ensinamentos.

A turma do PPGED/2020, pelo companheirismo, força e coletividade, mesmo em meio ao distanciamento pelo qual tivemos que vivenciar por conta da Covid-19.

A querida Francisca Antônia da Costa Oliveira por toda colaboração no levantamento documental para a dissertação.

A querida Profa. Dra. Cleide Carvalho de Matos, que sempre estava disponível a tirar minhas dúvidas e muito contribuiu para a publicação do meu artigo.

A Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais, que desde as aulas de Seminário I, II e III, deram valorosas contribuições à dissertação.

A Juliane Ferreira Lima, por todo apoio em meio à construção da dissertação.

Ao meu colega Orleans Silva Sousa da turma PPGED/2021, que nos momentos de angústias nas aulas de internacionalização, contribuiu com importantes explicações sobre o tema.

À banca examinadora na pessoa da Profa. Dra. Maria Edilene S. Ribeiro e Prof. Dr. Carvalho Ribeiro, por toda contribuição dispensada ao melhoramento da dissertação.

A equipe gestora, colegas e amigos/as da Escola Estadual Antônio Januário Pereira, pela compreensão de minhas ausências em meio à caminhada do mestrado.

Numa democracia, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas as mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, à educação. Todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é consequência da democracia, mas sua base. O seu fundamento, a condição mesmo para sua existência.

Anísio Teixeira

## RESUMO

A gestão escolar compartilhada/cívico-militar vem adentrando, nos últimos anos, os espaços escolares brasileiros como um “novo” modelo de gestão ancorado em políticas educacionais de compartilhamento organizacional dos espaços pedagógico - administrativo entre civis e militares, que juntos se constituem como dirigentes de escolas públicas no Estado do Amapá. Considerando esse tempo histórico vivido, é nesta perspectiva que a pesquisa se ancora e se estrutura, com o seguinte problema: *Como a gestão escolar compartilhada/cívico-militar vem sendo desenvolvida nas escolas públicas estaduais do Amapá, no tocante a organização administrativa e didático-pedagógica, a concepção de gestão escolar e a distribuição de poder entre gestão civil e militar?* Quanto ao objetivo geral buscou-se analisar como se configura a organização administrativa e didático-pedagógica, a concepção de gestão escolar e a distribuição de poder em escolas de gestão escolar compartilhada/cívico-militar no Estado do Amapá no período de 2017-2022, subsidiado pelos seguintes objetivos específicos: a) Compreender como o papel da escola se expressa dentro das políticas de gestão escolar compartilhada, destacando suas concepções, bem como organizações; b) Evidenciar quais distribuições de poder está estabelecido nas propostas administrativa e didático-pedagógica na gestão escolar compartilhada/cívico militar; c) Identificar quais consensos, resistências, caminhos de rupturas advindos dos movimentos intra e extraescolar estão expressos em Atas, Notas Públicas, Carta Compromisso e Projeto Político Pedagógico no que tange a gestão escolar compartilhada/cívico-militar. Os caminhos teórico-metodológicos estão inspirados no Materialismo Histórico Dialético por compreender que a gestão escolar está envolta em aspectos históricos, sociais e culturais que emergem uma totalidade, contradição e mediação que necessitam ser desveladas. Para se chegar a um concreto pensado, foram elencados documentos sindicais, documentos oficiais, técnicos, sociais das 9 escolas de gestão escolar compartilhada/cívico-militar do Estado do Amapá, caracterizando-se assim, para o presente estudo, a pesquisa documental, com abordagem qualitativa. A técnica de análise das informações se definiu pela Análise do Discurso. Constatou-se a crescente influência que emanaram/emanam da nova direita brasileira e que tem chegado à escola pública como salvífica, que fez a militarização parecer aos olhos da sociedade civil como uma política da ordem e progresso cuja finalidade é consertar o que a esquerda destruiu. Toda essa política conseguiu adentrar em todo território nacional, contabilizando 373 escolas públicas com gestão escolar compartilhada/cívico-militar. A região Norte ocupa a segunda região com maior número de escolas, totalizando 96, colocando o Estado do Amapá na 6ª posição. No entanto, foram constatadas vozes contrárias a esse projeto, por meio da sociedade organizada, que ecoaram/ecoam na luta contra o autoritarismo e destruição dos princípios de uma educação emancipadora e humana.

**Palavras-chave:** Gestão compartilhada/cívico-militar. Militarização. Gestão Administrativa. Gestão didático-pedagógica.



## ABSTRACT

The shared school management/civic-military has been entering, in recent years, the Brazilian school spaces as a "new" management model anchored in educational policies of organizational sharing of pedagogical-administrative spaces between civilians and military, which together constitute as public school leaders in the state of Amapá. Considering this historical time lived, it is in this perspective that the research is anchored and structured, with the following problem: How has the shared civic-military school management been developed in public schools in Amapá state, regarding the administrative and didactic-pedagogical organization, the conception of school management and the distribution of power between civilian and military management? As for the general objective, we sought to analyze how the administrative and didactic-pedagogical organization, the conception of school management and the distribution of power in schools of shared/civil-military school management in the state of Amapá in the period 2017-2022, subsidized by the following specific objectives: a) Understand how the role of the school is expressed within the policies of shared school management, highlighting their conceptions, as well as organizations; b) Evidence which distributions of power is established in the administrative and didactic-pedagogical proposals in shared school management/civic-military; c) Identify which consensus, resistance, rupture paths arising from intra and extra-school movements are expressed in Minutes, Public Notes, Letter of Commitment and Political Pedagogical Project regarding shared school management/civic-military. The theoretical and methodological paths are inspired in the Dialectical Historical Materialism for understanding that school management is involved in historical, social, and cultural aspects that emerge a totality, contradiction, and mediation that need to be unveiled. To arrive at a concrete thought, union documents, official documents, technical and social documents of the 9 schools of shared/civil-military school management in the State of Amapá were listed, thus characterizing, for the present study, the documental research, with a qualitative approach. The technique for analyzing the information was defined by Discourse Analysis. We verified the growing influence that emanated/emanated from the new Brazilian right wing and that has reached public schools as salvific, which made militarization seem to the eyes of civil society as a policy of order and progress whose purpose is to fix what the left has destroyed. This whole policy has managed to penetrate the entire national territory, accounting for 373 public schools with shared/civic-military school management. The North is the second region with the largest number of schools, totaling 96, with the state of Amapá in 6th position. However, voices opposing this project were found, through organized society, which echo/echo in the struggle against authoritarianism and destruction of the principles of an emancipating and humane education.

**Keywords:** Shared management/civic-military. Militarization. Administrative management. Didactic-pedagogical management.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Gestão Escolar Compartilhada.....	24
Quadro 2- Gestão Escolar Cívico - Militar.....	25
Quadro 3 - Levantamento da Revisão Sistemática da Licenciatura - RSL (20 a 23/04/21).....	27
Quadro 4 - Estratégia de extração dos trabalhos incluídos.....	33
Quadro 5- Documentos Oficiais dos Governos Federal e Estadual sobre Gestão Escolar Compartilhada/Cívico-militar .....	37
Quadro 6- Documentos técnicos dos Governos Federal e Estadual sobre Gestão Escolar Compartilhada/Cívico-militar .....	39
Quadro 7. Documentos produzidos pela Sociedade Civil e Sindical .....	40
Quadro 8. Organização Estrutural Administrativa e Financeira da Direção e Assessoramento Superiores – DAS.....	77
Quadro 9. Demonstrativo da Proposta inicial e de execução das Ecm no Brasil .....	81
Quadro 10. Escolas Públicas com militarização por Regiões no Brasil implantadas pelo Pecim.....	82
Quadro 11. Distribuição das escolas com Gestão Compartilhada/Cívico-Militar na Região Norte.....	91
Quadro 12. Escolas Estaduais com Gestão compartilhada/Cívico-Militar no Amapá.....	99
Quadro 13. Estrutura Organizacional das Escolas com Gestão Compartilhada/Cívico-Militar proposta nos documentos oficiais .....	102
Quadro 14. Estrutura Organizacional Administrativo-pedagógica materializada nas escolas de Gestão Compartilhada .....	105
Quadro 15. Estrutura Organizacional Administrativo-pedagógica materializada nas escolas de Gestão Cívico-Militar.....	106
Quadro 16. Quantitativo de militares e civis atuantes em escolas públicas com gestão compartilhada/cívico-militar .....	107
Quadro 17. Dados informativos e percentuais da votação de implantação da Gestão Compartilhada/Cívico-Militar no Amapá .....	119
Quadro 18. Resultado Enem 2016-2019 das escolas com Gestão Escolar Compartilhada/Cívico-Militar.....	122
Quadro 19. Tendências Pedagógicas das escolas militarizadas e ano de atualização dos PPP .....	137

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema das etapas da Revisão Sistemática da Literatura .....	31
Figura 2. Mapa da Militarização de Escolas Públicas no Brasil (1990-2022) .....	71
Figura 3. Organograma das Escolas Cívico-Militares (Desejado) .....	86

### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Posição dos estados quanto ao número de gestão Compartilhada/Cívico-Militar na região Norte.....	89
Gráfico 2 - Número de matrículas nas escolas militarizadas no período de 2017-2022.....	139

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AD – Análise do Discurso
- ALAP – Assembleia Legislativa do Amapá
- ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANPED – Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APP-SINDICATOS - Sindicato dos Professores Trabalhadores em Educação Pública no Estado do Paraná
- APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
- CBMAP – Corpo de Bombeiro Militar do Amapá
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CFB – Constituição Nacional Brasileira
- CJR – Comissão de constituição justiça e redenção
- CNDE - Campanha Nacional pelo Direito a Educação
- CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
- DECIM – Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares
- ECIM – Escola Cívico-Militar
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FNPE – Fórum Nacional Popular de Educação
- GDE – Gestão Democrática Escolar
- GEA – Governo do Estado do Amapá
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- MD – Ministério da Defesa
- MEC – Ministério da Educação
- MHD – Materialismo Histórico Dialético
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONGs – Organizações não Governamentais
- OREAL – Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
- PDT – Partido Democrático Trabalhista
- PECIM - Programa Nacional de Escola Cívico-Militar

PEE – Plano Estadual de Educação  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PLO – Projeto de Lei Ordinária  
PMAP – Polícia Militar do Amapá  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PSB – Partido Socialista Brasileiro  
PT – Partido dos Trabalhadores  
RDE – Regulamento Disciplinar Escolar  
SINDUTR-PR - Sindicatos dos Docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SECIM – Secretaria de Fomentos as Escolas Civico-Militares  
SEED – Secretaria Estadual de Educação  
SEJUSP – Secretaria de Justiça e Segurança Pública  
SINDUEPG - Sindicato dos Docentes de Ponta Grossa  
SINDUFAP – Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Amapá  
SINSEPEAP – Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá  
SIMPRO-DF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal  
SISPAEAP – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 ESTADO, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>43</b>
2.1 RELAÇÃO DE PODER ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL.....	43
2.2 O PAPEL DO ESTADO JUNTO À POLÍTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL.....	50
2.3 CONCEPÇÕES DAS POLÍTICAS DE GESTÃO ESCOLAR COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR.....	57
2.4 A MILITARIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL E A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE DISPUTA .....	65
<b>3 GESTÃO ESCOLAR COMPARTILHADA: CONCEPÇÕES E ORGANIZAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA .....</b>	<b>73</b>
3.1 A POLÍTICA DE GESTÃO COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR DO GOVERNO FEDERAL: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS – OS MARCOS LEGAIS NACIONAIS.....	73
3.2 A GESTÃO COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR: CONCEPÇÕES E ORGANIZAÇÕES QUE SUBJAZ O PROCESSO DE REGULAÇÃO DA POLÍTICA NO ESTADO DO AMAPÁ. ..	88
<b>4 GESTÃO ESCOLAR COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR: CONSENSOS, RESISTÊNCIAS E RUPTURAS .....</b>	<b>114</b>
4.1 O CONSENSO DA SOCIEDADE AMAPAENSE E AS POLÍTICAS DE GESTÃO COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR .....	114
4.2 OS DISCURSOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SINDICAIS SOBRE A GESTÃO COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR .....	123
4.3 AS RUPTURAS E OS PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE GESTÃO COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR NO AMAPÁ .....	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE A – Protocolo da Revisão Sistemática da Literatura - RSL .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO A – Ofício ao Núcleo de Assessoramento Técnico Pedagógico – NATEP .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO B – Ofício ao Núcleo de Inspeção e Organização Escolar - NIOE.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO C – Projeto de Lei n. 0042 – Assembléia Legislativa do Amapá - ALAP .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO D – Lei n. 1.225 – Assembléi Legislativa do Amapá - ALAP .....</b>	<b>176</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A periodização apresentada por Saviani (2013, p. 21) em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, nos impulsiona a refletir sobre os vários séculos de subordinação do campo educacional aos interesses hegemônicos e suas amarras, que se manifestaram na ideia “da educação como instrumento mais poderoso do crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de justiça social”.

Esse posicionamento reverbera um caminho histórico de interferências sobre o processo de construção e reconstrução das políticas públicas educacionais no Brasil, revelando o poder de grupos e organismos (inter)nacionais que se apropriaram/apropriam da educação como um campo fértil a disseminação e fortalecimento de seus interesses políticos e econômicos. Suas táticas intervencionistas revelam perversos desmontes, fragilizando inúmeras conquistas de avanço na democracia, alcançadas com lutas e resistências.

Nesse cenário, exemplificamos a Gestão Escolar, que, deve ser compreendida como um dos pilares de estruturação organizacional de essencialidade à manutenção de uma escola pública de qualidade, emancipatória e democrática. Registra-se que essa tríade – educação pública, de qualidade e democrática - não fortalecem somente a formação de sujeitos críticos, mas principalmente sujeitos transformadores de realidades sociais, pois, a “Gestão da educação” significa ser responsável por garantir a qualidade de uma “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980, p. 120).

É a partir dessas premissas que compreendemos que a gestão escolar deve caminhar por princípios democráticos de valorização de novos caminhos de fortalecimento de uma prática participativa, onde, o interesse individualizado, dá lugar aos objetivos construídos coletivamente. A reciprocidade entre a educação e a democracia deve tronar-se elemento chave para o pleno desenvolvimento do sujeito, possibilitando diálogo, participação, tomada de decisões coletivas e um novo olhar a todo processo educacional.

Entretanto, foi em uma percepção do histórico cenário de interferências na gestão escolar, alicerçadas em políticas educacionais elitistas, em que, suas configurações caminhavam na contramão da democracia, que suas materializações se tornaram objeto de estudo desde quando adentrei no quadro de professores do Estado do Amapá em 1996, suscitando diversas inquietações sobre os modelos adotados pelo governo estadual.

Foi ao longo dos meus 27 anos como servidora pública, que pude conhecer e vivenciar as políticas de gestão escolar adotadas pelos governos do Partido Socialista Brasileiro (PSB) e Partido Democrático Trabalhista (PDT), nas figuras dos governadores <sup>1</sup>João Alberto Capiberibe (1995-1998 e 1999 -2002), Maria Dalva Figueiredo<sup>2</sup> do Partido dos Trabalhadores (PT) (abril a dez/2002), <sup>3</sup>Antônio Waldez Góes da Silva (2003-2006/ 2007-2010 e 2015-2018 e 2019-2022) e <sup>4</sup>Camilo Góes Capiberibe (2011-2014).

Ambos os governos – PDT/PSB - em uma alternância de gerenciamento do Estado, por muitos anos detiveram o processo de escolha de dirigentes escolares, atrelados aos critérios políticos partidários, a partir de indicações diretas para o cargo, considerando-os como aliados e eleitores, em processos de campanhas para eleições majoritárias e proporcionais de seus grupos políticos.

Após longos 13 anos de esperas, diálogos e formações, que foi possível contemplar no então governo de Waldez Góes do PDT (2007-2010), a partir da organização sindical dos trabalhadores da educação do Estado do Amapá, no período da gestão do Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá - SINSEPEAP, como presidente o professor Aildo Silva, a criação da Lei n.1.503/10. A referida trata da regulamentação da gestão democrática escolar nas Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino, prevista nos artigos 6º e 7º da Lei Estadual n. 0.949/2005, de 26 de dezembro de 2005, bem como em observância ao disposto no inciso VI do art. 206 da Constituição Federal, inciso II, do § 2º, do art. 285 da Constituição do Estado e ao inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 2010).

É a partir desse cenário de organização sindical e de regulamentações que se esperou promover possibilidades de democratização escolar. No entanto, de forma contraditória, o que se observou foram investimentos em parcerias que permitiram as escolas públicas vivenciarem um processo de militarização de seus espaços, com implantação de uma gestão escolar compartilhada/cívico-militar que se apresenta dentro de interpretações inadequadas sobre o que se objetiva com a inserção de militares como dirigentes escolares.

---

<sup>1</sup>Em seu governo nomeou Carlos Nilson da Costa (jan. 1995 – maio 1996); Maria José Rigamonti (maio 1996 – out.1996); Ruben Bemerguy (out. 1996 – jun. 1998); Clécio Luis Vieira (jun. 1998 – fev.1999); Rosiane de Paula (fev. 1999 – abr. 2002) como secretários de educação do Estado do Amapá.

<sup>2</sup> Em seu governo nomeou as secretárias de Educação Janeide Pessoa (5-12 abr. 2002) - interina Janice Azevedo Palmerim (abr.- dez. 2002).

<sup>3</sup>Em seu governo nomeou José Adauto Santos Bittencourt, Maria da Conceição Correia Medeiros, Maria Goreth da Silva e Sousa como secretário de educação do Estado do Amapá.

<sup>4</sup>Em seu governo nomeou José Maria lobato, Mirian Alves Corrêa, Adalberto Carvalho Ribeiro e Elda Gomes Araújo como secretários(as) de educação do Estado do Amapá.

Com isso, pontua-se aqui, a necessidade de utilizar no texto, a vinculação da nomenclatura “compartilhada” a “cívico-militar” para desmistificar a compreensão conceitual que versa sobre os interesses desse modelo de gestão, estrategicamente utilizada pelo Estado como meio de conformação social, pois imbrica em fazer com que tal proposta se coadune com princípios democráticos, criando-se assim uma incongruência na política de gestão.

Faz-se necessário investigar como ela vem se estruturando em meio às escolas públicas, considerando o atual cenário de valorização de uma política que utiliza e empresta termos que se aproximam da autonomia escolar, como “gestão compartilhada”, de maneira a desvirtuar o que verdadeiramente se propõem as leis de democratização da escola pública.

Configurou-se nesse cenário, a necessidade de levantar muitas questões que ajudaram na organização da problemática de pesquisa, dentre elas, de saber quais princípios de cunho<sup>5</sup> diretivos, (anti)democráticos ou <sup>6</sup>participacionistas se instituem na gestão? Quais ações governamentais convergem em (des)favor da Lei da Gestão Democrática escolar (GDE)? Qual nível organizacional e de estratégia da gestão militar estão expressas e podem ameaçar à escola pública e seus princípios emancipatórios? Quais articulações de uma <sup>7[7]</sup>“Nova Direita Brasileira” que visa unificar projetos que favoreçam ainda mais seus objetivos elitistas estão sendo firmados nesses territórios escolares do Amapá?

Tais questões apresentam inquietações frente ao “novo” modelo de gestão escolar <sup>8</sup>compartilhada/cívico-militar, implantado em escolas públicas estaduais do Amapá desde 2017 a 2022. A questão tem gerado grandes impasses e questionamentos em detrimento de uma política de gestão antagônica que vem crescendo anualmente a partir da adesão de escolas geridas pela parceria entre Secretaria Estadual de Educação – SEED/AP, Secretaria de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP/AP, Ministério da Educação – MEC e Ministério da defesa - MD, ganhando notoriedade e apoio da comunidade intra e extraescolar.

Esse antagonismo se expressa em desfavor com a natureza da função social da escola, na finalidade do trabalho docente, no cumprimento das leis de gestão democrática fortalecidas pela Constituição Federal de 1988, em seu Art.206, inciso VI, da Lei de Diretrizes e Bases –

---

<sup>5</sup> O diretivo está apoiado nas proposições de autores e teóricos como Henry Ford, Henri Fayol, Frederick Taylor. Esse modelo consiste em utilizar a autoridade para conseguir disciplina do grupo e a administração, nesse caso, é centralizada e hierarquizada, não havendo a possibilidade de questionar a autoridade máxima.

<sup>6</sup> Participação que não decide, mas legítima, não representa uma escolha, mas válida a “escolha possível”. (CUNHA; REZENDE, 2018).

<sup>7</sup> É um conjunto de grupos políticos de coesão entre neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a nova classe média e que contribuiu para vitória de Jair Bolsonaro em 2018. Ver Neves (2010)

<sup>8</sup> É uma expressão, que subjaz uma prática política, utilizada nos documentos de cooperação e Pecim, produzidos entre a SEED/SEJUSP/MEC, para criação de escolas militarizadas no Estado.



LDB 9394/96 em seu <sup>9</sup>Art.3º, inciso VIII. Plano Nacional de Educação em sua <sup>10</sup>Meta 19 e na <sup>11</sup>Lei n. 1.503/10 do Estado do Amapá que dispõe sobre a implantação da gestão democrática em escolas públicas estaduais.

São essas configurações de um cenário de contradições que fortalece a expansão da militarização de escolas públicas – em consonância com as políticas do Estado do Amapá e a do governo Federal instituída pelo então presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro, que durante seu mandato (2019–2022) ampliou essa política ao instituir a Subsecretaria de fomentos as escolas cívico-militares – Secim, a partir do Decreto n. 9.665, de 02 de janeiro de 2019.

Tais contradições criaram um dualismo nas escolas estaduais, onde são constituídas de uma gestão administrativa (militar) e uma gestão pedagógica (civil), contidas em acordos de cooperação no Projeto de Lei n.0042/2018 que dispõe sobre as escolas militares no Amapá e pelo Programa Nacional de Escola Cívico-Militar - Pecim e Escola Cívico-Militar - Ecim do governo Federal.

É nesse panorama situacional que se observa uma coalizão estratégica entre o neoliberalismo e neoconservadorismo, solidificando de um lado proposições mercadológicas, e de outro, proposições tradicionalistas. Para Apple (2003) essa “Modernização conservadora” revela uma estranha combinação entre mercados, tradições e valores perdidos, para a garantia de uma “qualidade”, categoria essa, muito utilizada pelas escolas militarizadas para justificar a entrada de militares na gestão escolar.

Ao criar-se uma fragilidade das escolas frente às mazelas sociais que adentram esse ambiente, tomando-as como ponto de partida para um ledor engano de escolhas sociais democráticas. A sociedade passa a deparar-se com um discurso de melhoria educacional, de rendimento, comportamento, infraestrutura, corpo técnico e pedagógico, sendo conduzida para um falseamento conceitual de democracia, observando-se então, uma “cortina de fumaça” que é erguida, com retrocessos no que tange a função social da escola.

Tal retrocesso, atualmente evidenciado na política de gestão escolar que leva para dentro do espaço público forças militares estaduais como solução às problemáticas, apresenta-

---

<sup>9</sup> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

<sup>10</sup> Assegura a implantação de Gestão democrática em escolas públicas, garantindo a participação dos profissionais em Educação e a comunidade escolar na construção do projeto político pedagógico.

<sup>11</sup> A Lei n. 1.503, de 09 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial do Estado, n. 4777, de 09/07/2010, que dispõe sobre a implantação da gestão democrática nas escolas da rede estadual.

se envolto a um discurso de uma pseudodemocracia que versa sobre meras escolhas, em que, se apresenta as propostas a comunidade escolar e a partir do voto é considerada processo democrático.

É a condição do regime capitalista impondo-se de maneira sutil nas ações dos sujeitos sociais. Tão sutil e persuasiva que os sujeitos, muitas vezes, reproduzem discursos e desenvolvem atitudes convenientes ao modelo societal posto, normalmente, sem um nível de compreensão mais elaborado sobre tal processo (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011, p. 05).

É a partir desse falseamento conceitual de democracia causado pelo capitalismo que a sociedade civil se limita a um “participacionismo que constrói amarras à comunicação e reduz a participação, utilizando, sobretudo, a política de relações humanas como instrumento de integração conformista, assegurando assim a não expressão política dos conflitos” (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011, p. 06). Todo esse falseamento gera uma aceitação e conformismo por ideias dominantes, fazendo com que os sujeitos não exerçam escolhas dialógicas e deliberativas que impulsionem o processo de ensino aprendizagem a uma formação humana com qualidade social.

Essas circunstâncias são perceptíveis na implantação de políticas pautadas na lógica dos organismos internacionais (<sup>12</sup>OCDE, UNESCO e outros), pois as escolas públicas têm perdido seus espaços de acesso e permanência, bem como de valorização da diversidade cultural, de uma população que advém de classe historicamente excluída. Esse processo de exclusão e (im)permanência, gerados por rupturas com os verdadeiros princípios democráticos, tem se transformado em princípios democráticos de consumo, os quais estão relacionados meramente a interesses econômicos (APPLE, 2003), além de relações de <sup>13</sup>meritocracias, subsidiadas ao desempenho escolar, esteja ele subjugado aos programas de avaliações internas ou externas, a exemplo do <sup>14</sup>SisPAEAP e PISA.

Outros apontamentos do modelo de militarização também devem ser elencados no contexto, do “todos pela educação”, onde são apregoados por “grupos empresariais em prol de uma aliança com o governo e outros setores da sociedade na reorganização da educação

---

<sup>12</sup> OCDE e UNESCO são organismos internacionais que pensam a educação sob o prisma da qualidade de mercado, vinculados à eficiência e eficácia de uma escolarização de consumo.

<sup>13</sup> Meritocracia é uma palavra formada por “merece” (ser digno, ser merecedor) e o sufixo grego “kratos” (poder, força).

<sup>14</sup> SisPAEAP - Sistema permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá, implementado, em 2019, por uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (Seed) do Amapá e o CAEd/UFJF e o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, organizado pela OCDE para um estudo comparativo destinado a estudantes de 15 anos realizado a cada três anos.

pública” (MARTINS, 2013, p. 38). Tais premissas retroalimentam uma política de responsabilização dos principais atores pelo processo de ensino-aprendizagem, de maneira a gerar competições, desigualdades, exclusões e ações antidemocráticas, observáveis como elementos imbricados na implantação da militarização.

Segundo Freitas (2011), esse processo apresenta-se bem amplo e conseqüentemente vem atingindo a administração educacional, na figura dos dirigentes, professores e alunos, alicerçados pelos objetivos do mercado e das novas políticas educacionais. Aponta-se como exemplo a BNCC e BNC-formação que modifica o processo de ensino aprendizagem numa subordinação aos objetivos globais, em que, suas estruturações tornam-se mais acessíveis e aceitáveis em um projeto de militarização de escolas públicas.

O alinhamento com essas proposições privatistas, mercadológicas e de terceirização têm contribuído para a celeridade na implantação da militarização em escolas estaduais do Amapá, visando pautar-se em objetivos que perpassem pela força de trabalho como mercadoria. Em seu Projeto de Lei n.0042/18 que institui a criação do modelo de Gestão e ensino militar de forma compartilhada, no Art. 9º, inciso III, já é possível vislumbrar as diretrizes de o ensino militar, oferecendo ao educando condições para o fortalecimento dos valores cívicos e de conduta.

Esse legado de interferências militares advindos do Golpe militar de 1964, ainda fundamenta as diretrizes desse novo modelo de gestão que estabelece a relação entre setores empresariais e os interesses político-econômicos. Para Saviani (2008, p. 294) “A articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar [...] consumado em 1º de abril de 1964”. Para o autor, as forças socioeconômicas dominantes saíram vitoriosas, implicando na adequação da ideologia política ao modelo econômico, causando um esvaziamento da presença do Estado como o garantidor do direito à educação.

Essas distorções facilitam e direcionam a manutenção de um modelo autocrático, fortalecendo a desresponsabilização do Estado, solidificando uma cultura mercadológica, competitiva e unilateral sob as vestes da democratização.

Na década de 1990 o Estado renuncia à sua responsabilidade e culpa a sociedade pela manutenção de tais serviços, fato que ocorre de várias formas sutis: desvalorização e ataque aos serviços públicos; chamada da comunidade à responsabilidade em auxiliar o Estado “falido”; controle do Estado sobre a participação; implementação de uma ideologia da competitividade (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011, p. 06).

Todos esses fatores tornam-se mecanismos de culpabilização da sociedade civil pelo aparente fracasso atribuído a escola, possibilitando então uma reestruturação organizacional que garanta uma eficácia e eficiência a partir da gestão escolar compartilhada/cívico-militar, que se constitui como solução aos problemas sociais e educacionais. É nessa materialização de uma política de gestão educacional de garantias à qualidade e segurança, que a militarização consegue adentrar os espaços escolares subsidiadas a uma relação de “opinião pública”, em que a sociedade civil e a sociedade política passam a entrelaçar consenso e força (SOUZA, 2013).

É entre “consenso” e “força” que se caracteriza uma sociedade civil frágil em que a “hegemonia política” constitui ações adequadas a suas necessidades em que “buscada, construída, organizada pelos intelectuais vinculados ao grupo dominante” (SOUZA, 2013, p. 24) como mecanismo de modelagem da opinião pública, fortalecem a vontade desse mesmo grupo. “O Estado quando quer iniciar uma ação pouco popular cria preventivamente a opinião pública adequada, organizando e centralizando certos elementos da sociedade civil” (SOUZA, 2013, p. 24).

A reflexão acima é o que se tem constituído como práticas hegemônicas de políticas de aceleração dos processos de implantação da militarização de escolas estaduais no estado do Amapá, oferecendo à comunidade escolar a partir de consultas públicas um plano estratégico e salvacionista. Suas políticas visam resolver problemas sociais e educacionais com a entrada de militares como gestores de escolas públicas, a qual deve ter por objetivo formar cidadãos autônomos e críticos e não somente meros expectadores da realidade social que estão inseridos.

A hegemonia é uma direção moral porque as concepções de mundo implicam formas de comportamento e valores que lhe são adequados, formas de comportamento e valores que, ao serem assimilados pelos grupos sociais subalternos, convertem-se num terreno propício para garantir a manutenção e reprodução de interesses de determinado grupo social (SOUZA, 2013, p. 26).

Com isso, a militarização se apresenta dentro das escolas públicas como “consentimento ativo” (SOUZA, 2013, p. 27) de parte da sociedade que entende a continuidade de valores comportamentais e de obediência, outrora bastante questionados, como promissores as suas reais necessidades geradas pelo capitalismo. É essa educação que vem propagando interesses elitistas que geram sujeitos domesticados ao aceite de uma ideologia dominante que somente visa lucro e acumulação, assim como, o alinhamento de

uma qualidade de ensino as questões morais, disciplinares e de utilitarismo do homem ao Estado.

É em meio a essas proposições e na importância em conhecer e desmistificar as entrelinhas dessa política de gestão escolar compartilhada/cívico-militar, que a pesquisa se propõe a investigar a seguinte questão-problema: Como a gestão escolar compartilhada/cívico militar vem sendo desenvolvida nas escolas públicas do Amapá, no tocante a organização administrativa e didático-pedagógica, a concepção de gestão escolar e a distribuição de poder entre a gestão civil e militar? Como subsídio ao problema, apresentamos as seguintes questões norteadoras: Qual proposta administrativa e didática – pedagógica predomina na Gestão escolar compartilhada/cívico-militar considerando sua prática na mesma unidade escolar? Quais consensos, resistências, caminhos de rupturas estão expressos nos documentos sociais e sindicais no que tange ao compartilhamento da gestão escolar entre militares e civis?

## 1.2 OBJETIVOS

### **Geral**

Analisar como se configura a organização administrativo e didático-pedagógica, a concepção de gestão escolar e a distribuição de poder em escolas de gestão escolar compartilhada/cívico-militar no Estado do Amapá, no período de 2017-2022.

### **Específicos**

- Compreender como as políticas de gestão educacional estão expressas em escolas públicas de gestão escolar compartilhada/cívico-militar, destacando suas concepções, bem como organizações.
- Evidenciar quais distribuições de poder estão estabelecidas nas propostas administrativo e didático-pedagógica das escolas públicas com gestão escolar compartilhada/cívico-militar;
- Identificar quais consensos, resistências, caminhos de rupturas advindos dos movimentos intra e extraescolar estão expressos em Atas, notas públicas, carta compromisso e PPP no que tange a gestão escolar compartilhada/cívico-militar.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

As preocupações em torno das escolas públicas têm atualmente suscitado novas discussões em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, baseando-se em questões e/ou problemáticas que estão transformando pensamentos e ideários em relação a que tipo de gestão escolar deve-se seguir: a democrática ou a compartilhada/cívico-militar? É nesse espaço de embates entre a gestão escolar democrática, sendo esta alicerçada em diversas leis (CFB, LDB, PNE) e a gestão compartilhada/cívico-militar, sustentada somente em Acordos de cooperação e Decretos federais, que se percebem a necessidade de torná-las elementos de profundos diálogos dentro do campo educacional, social e político.

Sabemos que o espaço escolar, por sua natureza, se mostra dialeticamente como caminho de transformação, onde, coexistem forças de “constituição de elementos de reprodução do autoritarismo pela própria educação escolar” que trabalham na manutenção do *status quo* na sociedade. (SOUZA, 2009, p. 127). Essa manutenção do poder na relação entre Estado e Sociedade civil é que se vem perpetuando práticas dominantes que não permitem a educação exercer sua função social que é formar cidadãos autônomos e conscientes politicamente do seu papel.

Com isso, a militarização retoma uma prática individualista, incutindo pensamentos, onde “[...] dadas às oportunidades, fazendo a diferença entre pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um, nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida” (FREITAS, 2012, p. 383). Essa realidade apresentada por algumas escolas públicas tem gerado dúvidas, se o papel social e democrático que ela deve assumir vem conseguindo satisfatoriamente atingir o objetivo que o processo ensino-aprendizagem requer.

Tais fatos vêm fortalecendo práticas militaristas, sendo justificadas pela crescente indisciplina, violência e desrespeito à figura do professor, constituindo-se, assim, em uma tática governamental de inserção de militares nas escolas públicas. Para Belchior (2014) a formação dessas “escolas-fortalezas”, parece defender as crianças somente de inimigos exteriores, e que muitas vezes acaba por não formar cidadãos, mas indivíduos preparados para enfrentar uma guerra.

A escola tem sido quase sempre o último dos refúgios para o preconceito, a rotina, o dogma, o tradicionalismo cego ou os interesses mais egoísticos. Pobre escola! É a mais humilde, a mais mandada das instituições e ao mesmo tempo o bode expiatório de todas as nossas deficiências. Dela tudo se espera e nada se permite. Quanto mais abandonada, mais culpada fica de tudo que nos sucede (TEIXEIRA, 1959, p. 290).

Baseando-se nessas conjunturas, o governo do estado do Amapá também tem utilizado da escola pública como palco de interesses, apostando atualmente em políticas de militarização de escolas públicas, aumentando assim o índice de escolas geridas por uma gestão compartilhada/cívico-militar entre a SEED/SEJUSP/EXÉRCITO/MEC/MD. Essas parcerias somam 09 (nove) escolas militarizadas – escolas públicas que possuem em seu quadro gestores militares e civis. Sendo destas, 05 (cinco) por Acordos de Cooperação instituídos pelo governo do Amapá e 04 (quatro) escolas cívico-militares-Ecim, fomentadas pelo programa de criação da Subsecretaria de fomento as Ecim, a partir do Decreto n. 9.465/19, instituindo pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro.

Mesmo diante de um acordo firmado em 2017, as intencionalidades em criar escolas militares no Amapá, datam de 24 de outubro de 2007, com o Projeto de Lei n.0120/07 de autoria do Deputado Carlos Alberto Sampaio Cantuária (PDT), onde no Artigo 1º do Projeto de Lei-PL, dispõe que: “Fica autorizada a criação, por ato do Chefe do Poder Executivo, de colégios militares integrantes do Sistema Estadual de Ensino nas estruturas organizacionais da Polícia Militar do Estado do Amapá e do Corpo de Bombeiros” (CANTUÁRIA, 2007, p. 01).

Esse PL teve sua aprovação e publicidade no Diário Oficial do Estado do Amapá de n.4244 em 08 de maio de 2008 pelo então Governador Antônio Waldez Góes da Silva, tornando-se Lei n.1.225/08, após sete meses de tramitação na Assembleia Legislativa do Amapá-ALAP. Mesmo estando relacionado à criação de colégios militares, que por questões estruturais e organizacionais, mostram-se diferentes de escolas militarizadas, se percebeu que este foi o princípio para que militares adentrassem em escolas públicas como agentes colaboradores do processo de ensino-aprendizagem.

Estando em seu terceiro mandato (2015–2018) o Governador Waldez Góes, não somente autorizou em 2017, por questões orçamentárias dos Órgãos Militares, em não dispor do financeiro para a construção do colégio militar em suas dependências, como ratificou com o Projeto de Lei Ordinária - PLO n.0042/18 de autoria do Poder Executivo, o regime de cooperação que estabeleceu a entrada de militares como gestores em Escolas Públicas Estaduais, deixando claro em sua mensagem inicial que:

[...] dada às circunstâncias de crise que passa o país, a PMAP e a CBMAP ainda não dispõem dos recursos necessários para a implementação do colégio eminentemente militar o qual careceria de toda estrutura de prédio, mobílias, equipamentos, corpo técnico e docentes. (AMAPÁ, 2018, p. 02)

Encontram-se, então, firmados os Acordos de Cooperação que vão de 2017 a 2020 nos municípios de Macapá (02 escolas), Santana (02 escolas) e Oiapoque (01 escola). Esses acordos tornam-se elementos jurídicos de implantação, enquanto o PLO n.0042/18 tramitava na Assembleia Legislativa do estado, ficando apenas por dois meses em tramitação, sendo pedida sua retirada de pauta em 06 de junho de 2018 pelo poder executivo.

Enquanto as quatro escolas cívico-militares, três estão situadas em Macapá e uma, no Laranjal do Jari, estando amparadas pelo Decreto n.10.004, de 05 de setembro de 2019. Onde diz que “Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, para promover a melhoria na qualidade da educação básica, no ensino fundamental e no ensino médio”. Assim como, pela Portaria n.2.015, de 20 de novembro de 2019, que “Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal” (BRASIL, 2019e, p. 01).

É possível observar nos quadros 1 e 2 um panorama das escolas de ensino fundamental e médio que já estão efetivamente com gestão escolar compartilhada/cívico-militar nas normativas Estaduais e Federais, situadas em quatro municípios do estado do Amapá.

Quadro 1- <sup>15</sup>Gestão Escolar Compartilhada

ESCOLAS	ANO DE CRIAÇÃO	GERIDA	MUNICÍPIO	DOCUMENTO
Escola Estadual Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva	30 de mar 2017	Polícia Militar	Macapá	Acordo de cooperação n. 003/2017-SEED
Escola Estadual Profa. Risalva Freitas do Amaral	30 de mar 2017	Corpo de Bombeiros	Macapá	Acordo de cooperação n. 004/2017-SEED
Escola Estadual Prof. Afonso Arinos de Melo Franco	15 de mar 2018	Polícia Militar	Santana	Acordo de cooperação n. 002/2018-SEED
Escola Estadual Duque de Caxias	05 de set 2019	Exército Brasileiro	Oiapoque	Acordo de cooperação n. 001/2019-SEED
Escola Estadual Igarapé da Fortaleza	2020	Polícia Militar	Santana	Acordo não encontrado

Fonte: elaboração da autora (2022)

<sup>15</sup> São escolas que desde 2017 estão sendo geridas pela parceria SEED/AP e SEJUSP/AP, implantadas pelo governo Waldez Góes.



Quadro 2- <sup>16</sup>Gestão Escolar Cívico - Militar

ESCOLAS	ANO DE CRIAÇÃO	GERIDA	MUNICÍPIO	DOCUMENTO
Escola Estadual Antônio Ferreira Lima Neto	2020	Militares estaduais da Reserva	Macapá	Decreto N. 10.004, de 5 de setembro de 2019
Escola Estadual Antônio Munhoz Lopes	2020	Militares estaduais da Reserva	Macapá	Decreto N. 10.004, de 5 de setembro de 2019
Escola Estadual Mineko Hayashida	2021	Militares estaduais da Reserva	Laranjal do Jari	Decreto N. 10.004, de 5 de setembro de 2019
Escola Estadual Prof. Nilton Balieiro Machado	2021	Militares estaduais da Reserva	Macapá	Decreto N. 10.004, de 5 de setembro de 2019

Fonte: elaboração da autora (2022)

Na mensagem inicial do PLO n.0042/18 impetrada pelo Governo da época, é possível observar a sólida e promissora parceria, assim como, referências às aceitações sociais que deram subsídios para a criação de novas unidades onde retrata que “A experiência se mostrou extremamente exitosa, aprovada por todos os envolvidos dos discentes e comunidade; o que levou ao clamor por novas unidades” (AMAPÁ, 2018, p. 02).

Faz-se necessário uma análise crítica em torno desse crescimento, pois a escola não pode se tornar mecanismo formativo de sujeitos obedientes, espectadores e servís na sociedade.

[...] a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade... Em outros termos, pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente, uma ética cidadã. (SAVIANI, 2014, p. 47).

<sup>16</sup> São escolas que adotaram o Programa do Governo Federal – Pecim e que tem como objetivo consolidar esse modelo em Estados, Municípios e Distrito Federal.

Essa inserção de uma educação militarizada, na escola pública, que não possui cunho de formação militar, coloca em risco essa consciência ética apontada por Saviani (2014), pois o sujeito deve adquirir consciência dos seus direitos e deveres de maneira a compreender o fundamento de seu papel cidadão e não somente por razões obrigatórias ou punitivas. Belchior (2014) afirma que a militarização desenvolvida em escolas públicas, demonstra a falência do sistema de ensino brasileiro, pois, ao invés de formar sujeitos, ele adestra e disciplina.

Atualmente o Brasil apresenta uma totalidade de 373 escolas com gestão escolar compartilhada/cívico-militar, entre implantações do governo estadual (1990–2020), representando 42,10% e governo federal (2020–2022), representando 57,90%. Ambos os programas vêm se fortalecendo e materializando-se como política de governo nos 26 estados e distrito federal, demonstrando força e consenso em todo o seu processo de expansão.

Segundo Pereira (2008) a escola deve assumir sua função de instituição educativa, ou seja, preparar o cidadão para uma conscientização de seu estar no mundo, pronto para uma contribuição de transformação social. Muitos são os questionamentos em torno de uma exagerada disciplina exigida dos educandos, se considerarmos experiências vividas por todas essas escolas brasileiras que estão entregues à militarização.

São esses mecanismos de “qualidade”, “valores da honra”, “civismo”, “excelência”, dentre outros tantos adjetivos atribuídos a esse modelo de educação, como meio de justificar sua permanência, que se faz necessário dialogar profundamente sobre os contrapontos que determinam pensamentos de qual o aluno se quer formar? Quais as contribuições na formação plena desse sujeito?

Sabe-se que as escolas possuem em seu bojo, normatizações que evidenciam questões comportamentais e disciplinares a seus educandos, sendo apresentados como necessários para bons resultados do processo ensino-aprendizagem, sem abdicar de uma tomada de decisão coletiva. Para Lamosa et al (2015, p. 135) “[...] a ideia de democracia participativa direta significa a implementação de novas formas de representação social na qual os cidadãos devem estar dispostos a pressionarem e contribuir para as transformações necessárias [...]”

Dado isso, se faz necessário ampliar os estudos em torno dessa temática, principalmente no que concerne às pesquisas realizadas na região Norte e em especial no Amapá. Cumpre informar, que, com os estudos encontrados no Brasil, foi possível perceber que o referido Estado se encontra na 6ª colocação dos que mais possuem militares como dirigentes de escolas estaduais da sua região.

Entretanto, com o levantamento de dados expressos nos resultados da RSL em teses e dissertações que discutem a militarização na realidade nacional, em um marco temporal de 2010 a 2021, foi possível observar que não existem pesquisas que se limite ao norte. Tal questão são demonstradas no quadro 3 de seleção primária nos diretórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior - CAPES:

**Quadro 3** - Levantamento da Revisão Sistemática da Licenciatura - RSL (20 a 23/04/21)

<b>SELEÇÃO DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS</b>		
<b>EQUAÇÃO 1</b>	Gestão Militarizada <b>OR</b> Gestão Militar <b>OR</b> Gestão Antidemocrática <b>OR</b> Gestão Cívico-militar <b>OR</b> Gestão Terceirizada <b>AND</b> Escolas Estaduais <b>OR</b> Escolas Públicas <b>OR</b> Unidade de Ensino <b>OR</b> Educação Básica	
<b>REGIÕES</b>	Biblioteca Digital de Tese e Dissertações – BDTD	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
NORTE	-	-
NORDESTE	02	01
CENTRO-OESTE	06	09
SUDESTE	01	07
SUL	02	03
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>20</b>

Fonte: elaboração da autora com base nos dados da BDTD e CAPES (2021-2022)

Pelo exposto, observa-se a necessidade de estudos sobre a questão, de desmistificação dos pensamentos em torno da militarização, principalmente pelo crescente número de escolas públicas que estão sendo conduzidas para uma gestão militar. Esse crescimento anual da gestão militarizada em escolas públicas no Amapá deve tornar-se ponto de discussão nos meios educacionais, acadêmicos, políticos e sociais, de maneira a fortalecer as políticas de gestão democrática que se encontra estagnada desde a criação da lei estadual n.1,503/10, a qual deveria estar sendo implantada nas escolas, garantindo uma educação mais emancipatória e de equidade.

Todos esses fatores fortalecem a necessidade de mais estudos, com cunho analítico crítico, sobre os aspectos que atualmente vêm vivenciando a escola pública, com os desgovernos de Bolsonaro, avanço da “Nova Direita”, de negação e destruição aos princípios democráticos. O profissional da educação, o educando, o poder público e a sociedade em geral, têm presenciado essas mudanças e necessitam avaliar pontos que os auxiliem em uma compreensão desse processo para fazer escolhas por outro projeto.

#### 1.4 CAMINHOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS

Dada à realidade pujante do capitalismo e sua influência sobre as políticas educacionais de gestão escolar, se faz necessário tracejar caminhos teórico - metodológicos que nos possibilitem um olhar crítico-analítico-dialético sobre os elementos organizacionais e pedagógicos de implantação da Gestão escolar compartilhada/cívico-militar em escolas públicas estaduais no estado do Amapá. É nesse tracejar que a pesquisa ganhará cunho científicos em escolhas procedimentais que dê conta do objeto e de suas determinações. Para Minayo (2009, p.11):

A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidas. A história da ciência não revela um “a priori”, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento.

Esse pensar científico deve considerar uma realidade mutável que possibilite conhecer as relações de contradição que permeiam o campo social, para que assim, seja possível apreender, a partir de um contexto histórico e social, as lógicas de sua transformação e das relações de conflitos entre os sujeitos de classes. Estando a educação imersa neste contexto, é preciso traçar caminhos metodológicos que propiciem uma investigação que considere uma realidade em movimento, onde, os sujeitos produzam sua existência nas concepções e análises materialistas na busca da compreensão dessa realidade.

Considerando que a Gestão escolar compartilhada/cívico-militar nasce de interesses centralistas e está inserida em um modelo de sociedade dividida em classes, em que, as relações de poder emanam de um Estado regulador. É necessário demonstrar o que esse modelo organizacional revela como instrumento fortalecedor de um sistema capitalista, que objetiva produzir e reproduzir sujeitos passivos para uma sociedade de mercado, modificando a estrutura organizacional da escola pública e os princípios democráticos que a ela deveriam ser atribuídos.

Com isso, esse “concreto como ponto de partida e de chegada do conhecimento” (GAMBOA, 2018, p. 29) foi o que nos permitiu fazer abstrações necessárias para compreendermos como esse processo de gestão escolar, vinculado a uma política educacional de incorporação de militares junto ao corpo administrativo de escolas públicas, vem desenvolvendo a formação social do sujeito frente à sociedade capitalista. Para isso, é preciso,

dentro dessa concreticidade caótica, buscar apreender elementos que evidenciem o movimento real dessa relação para então se chegar ao concreto pensado.

É na abstração dessa realidade totalizante, que se teve em vista extrair do objeto de investigação as múltiplas determinações que expressam a sua essência, de maneira a desvelar as pretensões que esse modelo de gestão traduz em seu processo de implantação. Para Marx (1985, p. 139) “as formas fenomênicas se reproduzem imediatamente por si mesma, como formas correntes do pensamento, mas seus fundamentos ocultos tem que ser descoberto pela ciência” (apud, GAMBOA, 1998. p. 31), para que assim, se compreenda como essa gestão vem contribuindo na formação autônomas e como militares e civis compartilham a gestão em escolas públicas.

Tomando como base as relações contraditórias geradas por essa totalidade concreta e a relação do homem com a natureza e sua ação sobre ela, optamos como inspiração alicerçar a pesquisa no método de abordagem Materialismo Histórico Dialético – MHD, por compreendê-lo como possibilitador de um olhar analítico da pesquisa sobre as relações entre Estado-Economia-Educação-Sociedade, fundamentadas em concepções ontológicas de um ser social, histórico e político, realmente ativo, que tem possibilidades de construir, desconstruir e reconstruir as suas condições materiais de vida.

Os homens são produtores de suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de realidade. (MARX; ENGELS, 1998, p. 36–37)

É preciso pensar a ontologia do ser social, histórico e político constituído de características autônomas, transformadoras e emancipatórias, pois, o mesmo ao estar inserido em uma sociedade capitalista de interesses mercadológicos e econômicos que forjam sujeitos espectadores da sua realidade, deve estar atento às amarras que os aprisionam. Marx (2002, p. 21) diz que o “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aqueles com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”.

Nesse sentido, a concepção ontológica defendida nesta pesquisa, apresenta-se alicerçada na *práxis*, que estabelece uma mediação orgânica entre teoria e prática, construída nas lutas e pela ruptura da divisão entre trabalho manual e intelectual, articulando com os movimentos sociais, cujos princípios são emancipatórios com a história do tempo presente de

uma política educacional voltada para o mercado. O presente estudo teve em vista estabelecer conexões que alicerces a produção do conhecimento e as mediações pedagógicas, comprometidas com a transformação estrutural da sociedade de classes.

Para isso, faz-se necessário compreender a realidade na qual os atores da escola com gestão escolar compartilhada/cívico-militar estão exercendo suas funções, para que assim, sendo “capaz de tomar consciência de seu papel histórico, de educar-se por meio das ações políticas e de liberar-se por meio da prática revolucionária” (GAMBOA, 2018, p. 144), possam fazer escolhas pautadas no diálogo e na coletividade.

E, para melhor compreender e desvelar as possíveis entrelinhas que permeiam a referida gestão escolar e que engessam as ações dos sujeitos que nela estão inseridos, que, o movimento dialético contribuiu nas observações e ações de buscas das contradições implícitas nas relações de poder entre militares e civis que atualmente dividem os espaços escolares públicos militarizados.

Compreende-se que é na mediação e na contradição desse movimento dialético, que a investigação ganha contornos de abstrações, com as quais nos debruçamos de maneira a descortinar, as possíveis pretensões hegemônicas imbricadas nesse “novo” modelo de gestão, permitindo criar ações reflexivas das determinações em busca de ultrapassar as aparências do concreto empírico e chegar à essência do concreto pensado. Para Marx (2011) o seu método se fundamenta exatamente o oposto do método hegeliano. Enquanto para Hegel a ideia forma o concreto, para Marx “o ideal não é mais do que o material, transportado e traduzido na cabeça do homem”. (p.78–79)

Dentro desse prisma materialista, histórico e dialético em que Marx nos permite teorizar a partir de uma realidade histórica e social, que se visou extrair do concreto imediato e caótico as categorias conceituais que evidenciam sua essência dentro de um movimento que articulará as partes para o todo, e, do todo para as partes, em um contexto histórico, político e socioeconômico com a finalidade de enxergar o objeto para além de suas características fenomênicas.

Para isso, tomaremos como categorias do método a totalidade que será analisada a partir de princípios que versam sobre o papel da gestão educacional junto ao processo de ensino-aprendizagem de escolas públicas com gestão compartilhada/cívico-militar em que atualmente os governos estadual e federal, deixando de se aproximar de princípios democráticos que contribuam na efetiva participação da sociedade civil, dentro de uma participação dialogada e de discussões conjuntas de ideias.

Na contradição entre a gestão democrática e a gestão compartilhada/cívico-militar, sendo possível desmistificar questões conceituais que permeiam entre ambas e que nos possibilitaram analisar as partes que compõem os seus objetivos, para assim, chegar as compreensões de como a nomenclatura “compartilhada” tem gerado dualismo antagônico que permeia o processo de implantação dessa “nova” gestão que vem ganhando espaço e contornos de formação de sujeitos aptos ao mercado e de consolidação de amarras históricas aos ideários capitalistas.

Na mediação que permitiu com que esses elementos contraditórios perpassassem por uma análise entre o real e o abstrato, de maneira a captar fenômenos que permeiam sua totalidade concreta. Foi a partir da mediação que se observou as relações existentes entre a teoria e a prática que constituem o processo de gestão escolar compartilhada/cívico-militar, em uma articulação que nos permitiu compreender suas estratégias frente ao contexto social, político e econômico a qual está inserida.

E como categoria do conteúdo em Marx o Estado e a ideologia, observando o que os documentos trazem impregnados como discursos que vem gerando um “senso comum” na sociedade, de que é através da gestão escolar compartilhada/cívico-militar que se alcançará uma gestão escolar de excelência e que contribuirá na formação autônoma e emancipatória dos sujeitos.

Com isso, se constitui como categorias dessa investigação a “gestão compartilhada”, “militarização escolar”, “gestão civil-militar” e “gestão didático-administrativa”, pois elas configuram singularidades de um recorte da atual política de gestão escolar adotada pelo estado do Amapá, demonstrando fortes alinhamentos com a política global de fragilização da escola pública e fortalecimento dos interesses do mercado econômico.

E como forma de melhor compreender a relação da gestão escolar compartilhada/cívico-militar e como ela está configurada nas escolas públicas, utilizamos inicialmente as etapas concernentes a RSL, uma vez que, ela nos proporcionou um levantamento minucioso sobre teses e dissertações publicadas em diretórios como a BDTD e a CAPES, possibilitando um panorama nacional de produções científicas concernentes à temática em questão.

A revisão sistemática [...] é uma revisão planejada para responder a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão (CASTRO, 2006, p. 01).

Para que ela se constitua uma RSL, foi necessário perpassar pelas sete etapas que fundamentaram todo esse processo inicial, com a elaboração de um protocolo, demonstrando o rigor científico que a investigação, requer. Os caminhos percorridos deram sustentação para a seleção de várias produções primárias e que possibilitaram uma valorosa fundamentação teórica para a construção da primeira seção da dissertação. A figura 1 abaixo apresenta as etapas desenvolvidas:

**Figura 1.** Esquema das etapas da Revisão Sistemática da Literatura



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a Cochrane (2022)

Essa primeira etapa deu subsídio para o levantamento de teses e dissertações que versam sobre o objeto de pesquisa, sendo elas, analisadas conforme os critérios estabelecidos pelo Protocolo inicial que traz todo o planejamento da seleção em escolhas como: objetivo, questão da pesquisa (PVO), seleção das fontes, descritores, equações, cruzamentos, lista de diretórios, tipos de trabalho, idiomas, critérios de inclusão, exclusão e qualidade, estratégias de extração e sumarização dos resultados.

Todos esses elementos constam detalhadamente no protocolo que está no (Apêndice A). Após seguir todos os passos foi possível chegar a um quantitativo de 11 (onze) dissertações e 1 (uma) tese, as quais deram sustentação as argumentativas apresentadas na seção I, buscando-se extrair e analisar como os autores/as relacionaram a gestão educacional



ao papel do Estado, sua relação de poder junto a sociedade civil e as políticas de gestão escolar compartilhada/cívico-militar implantada pelo Brasil.

O quadro 4 demonstra os trabalhos selecionados, assim como, informações prévias e importantes para a construção dessa dissertação.

**Quadro 4 - Estratégia de extração dos trabalhos incluídos**

<b>ESTRATÉGIA DE EXTRAÇÃO (TRABALHOS INCLUÍDOS) – BDTD</b>						
<b>Descritores: GESTÃO MILITARIZADA AND ESCOLA ESTADUAL</b>						
<b>N.</b>	<b>Nome do Trabalho</b>	<b>Autores</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de Estudo</b>	<b>Ano</b>	<b>Data da Coleta</b>
1	Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar	DE PAULO, Weslei Garcia	Militarização do ensino. Gestão Democrática. Escolas de Goiás.	Dissertação	2019	20/04/21
2	A militarização da escola pública em Goiás	SANTOS, Rafael José da Costa	Militarização da escola pública; ensino militar; relações de poder; resistência; Foucault	Dissertação	2016	20/04/21
<b>Descritores: GESTÃO MILITAR AND ESCOLAS ESTADUAIS</b>						
<b>N.</b>	<b>Nome do Trabalho</b>	<b>Autores</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de Estudo</b>	<b>Ano</b>	<b>Data da Coleta</b>
1	Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins	RIBEIRO, Renata Lopes Silva	Militarização da educação. Colégio cívico militar. Colégio da Polícia Militar. Fundamentos da educação. Práticas pedagógicas	Dissertação	2019	20/04/21
2	“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia	FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo	Implementação de CEPMG; Colégio Militar; Escola Pública; Controle disciplinar	Dissertação	2018	20/04/21
<b>Descritores: GESTÃO MILITAR AND COLÉGIO</b>						
<b>N.</b>	<b>Nome do Trabalho</b>	<b>Autores</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de Estudo</b>	<b>Ano</b>	<b>Data da Coleta</b>
1	A educação para a	LIMA, Maria	Educação.	Dissertação	2018	20/04/21

	cidadania e a militarização para a educação	Eliene	Militarização. Cidadania. Disciplina. Sociedade			
2	Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?	CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura	Militarização. Disciplina. Medo. Escola Pública. Terceirização	Dissertação	2017	20/04/21
<b>Descritores: MILITARIZAÇÃO AND ESCOLA PÚBLICA</b>						
N.	Nome do Trabalho	Autores	Palavras-chave	Tipo de Estudo	Ano	Data da Coleta
1	O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas.	LIMA, Paula Valim de	Nova direita. Neoliberalismo. Neoconservadorismo. Governo Bolsonaro. Política Educacional	Dissertação	2020	20/04/21
<b>ESTRATÉGIA DE EXTRAÇÃO (TRABALHOS INCLUIDOS) – CAPES</b>						
<b>Descritores: GESTÃO MILITARIZADA AND ESCOLA ESTADUAL</b>						
N.	Nome do Trabalho	Autores	Palavras-chave	Tipo de Estudo	Ano	Data da Coleta
1	PACTO PELA EDUCAÇÃO: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas.	BEZERRA, Nilson Pereira	Pacto pela Educação. Escola Pública. Militarização. Terceirização.	Dissertação	2017	23/04/21
<b>Descritores: GESTÃO MILITARIZADA AND ESCOLA PÚBLICA</b>						
N.	Nome do Trabalho	Autores	Palavras-chave	Tipo de Estudo	Ano	Data da Coleta
1	MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL: expansão, significados e tendências	SANTOS, Eduardo Junior Ferreira	Escola militarizada. Escola militar. Militarização. Militarização da educação. Militarização de escolas	Dissertação	2020	23/04/2021
<b>Descritores: GESTÃO MILITAR AND ESCOLA PÚBLICA</b>						
N.	Nome do Trabalho	Autores	Palavras-chave	Tipo de Estudo	Ano	Data da Coleta
1	" Pedagógico e disciplinar": o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás	CASTRO, Nicholas Moreira Borges de	Escola, Polícia Militar, Pedagógico, Disciplinar, Prática de Governo.	Dissertação	2016	23/04/21
2	Militarização de	VEIGA,	Reforma	Dissertação	2020	23/04/21

	escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado	Carlos Henrique Avelino	Administrativa do Estado; Gerencialismo; Gestão Pública Compartilhada; Militarização Escolar; Gestão Educacional; Qualidade da Educação.			
<b>Descritores: GESTÃO MILITAR AND ESCOLA PÚBLICA</b>						
N.	Nome do Trabalho	Autores	Palavras-chave	Tipo de Estudo	Ano	Data da Coleta
1	Militarização do ensino e Escola sem Partido: uma análise dos discursos de vigilância, controle e disciplina.	FERREIRA, Flavia Mendes	Militarização de escolas; Escola sem partido; Controle; Vigilância; Disciplinamento ; Análise de Discurso.	Tese	2016	23/04/21

Fonte: elaboração da autora (2022)

A partir dos subsídios fornecidos pela RSL, foi possível estabelecer os procedimentos, técnicas e instrumentos mais pertinentes à investigação, como meio de cientificidade e de fundamentação teórico-metodológica. Ao analisarmos as produções bibliográficas inseridas nos diretórios, foi possível constatar que a contradição que permeia a nomenclatura “gestão compartilhada” assevera um antagonismo com a gestão democrática, não revelando as intenções diretivas, que somente por meio das mediações do MHD foram possíveis de serem reveladas. Para Cury (1989, p. 33):

Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança.

Mediante as perspectivas contraditórias que emergem da relação escola e capitalismo, onde, as políticas educacionais de gestão escolar aparentam seguir passos democráticos, assim como, mediante aos objetivos propostos, optamos como base de fundamentação da pesquisa o estudo documental, considerando os aportes de fontes primárias, que serão analisados dentro de seu contexto histórico, social, cultural e econômico, de maneira a dar possibilidades de uma compreensão mais totalizante da política de gestão escolar compartilhada/cívico-militar. Para Ludke e André (1986, p. 39) os documentos “não são apenas uma fonte de informação

contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Com isso, a segunda etapa consistiu em um levantamento de vários documentos (oficiais, técnicos, sociais e sindicais) que propiciaram o desvelamento das contradições que emergem da relação de poder do Estado junto a essa política educacional de gestão e a sociedade civil, de maneira a extrair deles os possíveis discursos ideológicos e hegemônicos de fortalecimento das lógicas capitalistas, de maneira a dar subsídios teóricos à investigação.

Os documentos elencados foram incluídos por conceberem informações que propiciaram uma análise minuciosa de como esta política de gestão adotada pelo estado do Amapá vem se organizando, assim como, suas rupturas, relações de poder, consensos e resistências. Possibilitando-nos desvelar os possíveis discursos que subjaz a sua elaboração e que podem fortalecer o aumento de escolas militarizadas e a aceitação pela comunidade escolar em manter essa gestão como política educacional frente à gestão democrática.

A compilação desses documentos foi realizada via sites oficiais do Governo do Estado do Amapá, Governo Federal, Secretaria de Estado da Educação – SEED, assim como, levantamento de documentos junto ao Sindicato dos professores em Educação do Amapá – SINSEPEAP; ao Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Amapá – SINDUFAP e sindicatos nacionais que se opuseram a esse modelo de gestão escolar.

Após a compilação seguimos as orientações de Cellard (2008) em relação ao olhar preliminar e avaliativo dos documentos como forma de melhor apreender as determinações, seguindo etapas de identificação do contexto, do autor, da autenticidade e confiabilidade, da natureza, dos conceitos-chave e da lógica interna do texto e análise documental.

Para Evangelista (2012) os documentos nos proporcionam encontrar pistas, sinais, vestígios para assim compreendermos os significados históricos dos materiais encontrados, para ela, todos os documentos são importantes, mesmo que em graus diferenciados, pois eles expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental.

Entretanto, é necessária uma reflexão de largo espectro por parte do pesquisador – uma decomposição da fonte, uma separação entre essência e aparência. São esses documentos que nos proporcionaram o olhar crítico-analítico sobre o objeto em questão, para, assim, se chegar a conclusivas que subsidiaram compreensões em torno de como a sociedade civil e sociedade política vem impulsionando elementos de diálogo sobre o papel da gestão escolar frente à formação humana integral.

Sendo assim, elencamos os documentos oficiais, técnicos, sociais e sindicais que deram subsídios a investigação em relação à implantação da Gestão escolar compartilhada/cívico-militar em escolas públicas do Estado do Amapá, como demonstra o quadro 5 e 6 que foram minuciosamente analisados para se chegar a uma concreticidade pensada sobre o que consiste em cada documento elaborado como meio de dar legalidade a esse modelo de gestão.

**Quadro 5-** Documentos Oficiais dos Governos Federal e Estadual sobre Gestão Escolar Compartilhada/Cívico-militar

<b>DOCUMENTOS OFICIAIS DOS GOVERNOS FEDERAL E ESTADUAL</b>				
<b>ORGÃO</b>	<b>GOVERNO FEDERAL</b>	<b>ANO DE CRIAÇÃO</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>
MEC	Jair Messias Bolsonaro	02 de jan. 2019	<b>DECRETO N. 9.465, DE 2 DE JANEIRO DE 2019.</b>	Aprovar a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.
	Jair Messias Bolsonaro	05 de set. 2019	<b>DECRETO N. 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019.</b>	Instituir o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim.
	Jair Messias Bolsonaro	20 de nov. 2019	<b>PORTARIA N. 2.015, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2019.</b>	Regulamentar a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.
	Jair Messias Bolsonaro	24 de dez. 2020	<b>PORTARIA N. 1. 071, de 24 de dezembro de 2020.</b>	Regulamentar a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.

	Jair Messias Bolsonaro	24 de nov. 2021	<b>PORTARIA N. 925, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2021.</b>	Regulamenta a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2022, visando à implantação de Escolas Cívico-Militares - Ecim, nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.
<b>ORGÃO</b>	<b>GOVERNO ESTADUAL</b>	<b>ANO DE CRIAÇÃO</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>
GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ	Antônio Waldez Góes da Silva	30 de mar 2017	<b>ACORDO DE COOPERAÇÃO N.003 /2017-SEED.</b>	Acordo que entre si celebram, de um lado a secretaria de estado da educação - SEED/AP e, de outro lado, a polícia militar do estado do Amapá-PMAP.
	Antônio Waldez Góes da Silva	30 de mar 2017	<b>ACORDO DE COOPERAÇÃO N.004 /2017-SEED.</b>	Acordo que entre si celebram de um lado a secretaria de estado da educação - SEED/AP e, de outro lado, O corpo de bombeiros militar do estado do AMAPÁ - CBMAP.
	Antônio Waldez Góes da Silva	15 de mar 2018	<b>ACORDO DE COOPERAÇÃO N.002/2018-SEED.</b>	Acordo que entre si celebram, de um lado, a secretaria de estado da educação - SEED e de outro lado, a Polícia Militar do Estado do Amapá/PMAP.
	Antônio Waldez Góes da Silva	27 de abr 2018	<b>PROJETO DE LEI N.0042, DE 27 DE ABRIL DE 2018.</b>	Autorizar a criação dos Colégios Militares e a implantação do modelo de Gestão e Ensino Militar de forma compartilhada entre Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros com a Secretaria de Estado da Educação e dá outras providencias.
	Antônio Waldez Góes da Silva	2020	Acordo não encontrado na escola e nem online <sup>17</sup>	-

Fonte: elaboração da autora (2022)

<sup>17</sup> Acordo de cooperação não fornecido pela escola e nem encontrado online.

**Quadro 6-** Documentos técnicos dos Governos Federal e Estadual sobre Gestão Escolar Compartilhada/Cívico-militar

<b>DOCUMENTOS TÉCNICOS DOS GOVERNOS FEDERAL E ESTADUAL</b>	
<b>DOCUMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>
<b>MANUAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES</b>	Permitir 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.
<b>DIRETRIZES DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES</b>	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.
<b>TERMO DE ADESÃO AO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES</b>	Manifestar o interesse do ente em aderir ao PECIM, para a implantação de ECIM no ano de 2022, cujos compromissos serão detalhados no Acordo de Cooperação Técnica - ACT com o MEC.
<b>ATAS DA CONSULTA PÚBLICA</b>	Registrar as discussões e votos em torno da implantação da gestão escolar compartilhada/cívico-militar
<b>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS ESTADUAIS COM GESTÃO COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR</b>	Definir objetivos, ações, diretrizes de forma coletiva em prol de um espaço mais democrático e colaborativo.

Fonte: elaboração da autora (2022)

**Quadro 7.** Documentos produzidos pela Sociedade Civil e Sindical

<b>DOCUMENTOS DA SOCIEDADE CIVIL E SINDICAL</b>	
<b>DOCUMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>
<b>CARTA COMPROMISSO PELO DIREITO A EDUCAÇÃO NAS ELEIÇÕES 2022</b>	Firmar compromisso dos candidatos/as de atuar em pautas que garantam uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as pessoas.
<b>CARTA COMPROMISSO DO SINSEPEAP AOS/AS CANDIDATOS/AS DA EDUCAÇÃO AMAPAENSE</b>	Desafiar os candidatos/as amapaenses do pleito eleitoral de 2022 a se comprometer com uma escola pública, valorização dos/as educadores/as e serviço público de qualidade.
<b>DOSSIÊ DA ANDES SOBRE MILITARIZAÇÃO DO GOVERNO BOLSONARO</b>	Tornar público a militarização do governo Bolsonaro e sua intervenção em instituições de ensino.
<b>NOTA PÚBLICA DO CNTE</b>	Difundir os cortes, a militarização e ameaças golpistas sobre a efetivação da gestão democrática na escola.
<b>NOTA PÚBLICA DA ANPED</b>	Esclarecer os riscos que a militarização traz à educação pública, democrática, de qualidade e pautada no pluralismo de ideias.

Fonte: elaboração da autora (2022)

Esses documentos nos permitiram uma visão a priori aparente do que verdadeiramente essa gestão objetiva, apresentando-se como uma política dos governos estadual e federal, com um dualismo em escolas geridas por esse modelo, contribuindo também para uma demonstração mais abrangente em relação ao crescimento anual de escolas que adere a essa gestão. Essa totalidade concreta possibilitou observarmos elementos teóricos, no que concerne à parte dos processos de implantação e legalidade a luz da Constituição Federal do Brasil de 1988, LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação – 2014/2024, assim como, o Projeto Político Pedagógico das escolas selecionadas, na busca de determinações que revelem seus objetivos reais.

Foi a partir dessa pesquisa que a relação teórica de abordagem do MHD nos possibilitou observar a essência do objeto de investigação no que concerne a relação de consensos, resistência, ruptura e contradições e relações de poder possivelmente engendradas nesse novo modelo de gestão escolar, para assim, chegarmos ao concreto pensado.

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam, representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso;



mas partimos dos homens em sua atividade, é a partir do seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (MARX; ENGELS, 1998, p. 19).

Assim, definimos como *lócus* de pesquisa as nove escolas públicas estaduais geridas por militares estaduais ativos e inativos em compartilhamento com civis, presentes no município de Macapá, Santana, Laranjal do Jari e Oiapoque, sendo estas: Escola Estadual Prof. Antônio Messias, Escola Estadual Profa. Risalva Freitas, Escola Estadual Prof. Afonso Arinos, Escola Estadual Duque de Caxias, Escola Estadual Igarapé da Fortaleza, regidas por Acordos de Cooperação e a Escola Estadual Antônio Ferreira Lima Neto, Escola Estadual Antônio Munhoz Lopes, Escola Estadual Mineko Hayashida e Escola Estadual Prof. Nilton Balieiro Machado, regidas pelo termo de adesão ao Pecim.

E como tratamento dos dados empíricos de maneira a contribuir para o desvelamento da totalidade concreta a qual tivemos em vista alcançar as múltiplas determinações, optou-se pela técnica de Análise de discurso - AD, por compreender como possibilidades de análises das influências ideológicas, políticas e culturais que possivelmente permeiam os documentos elencados para a análise, assim como, as entrelinhas que subjaz as estratégias governamentais em solidificar e expandir esse modelo de gestão.

A opção pela AD se deu por sua aproximação com a abordagem MHD, pois ela também traz o homem histórico-social a partir de sua relação com a realidade, junto à construção de discurso em movimento. Para Orlandi (2012) é na AD que a linguagem concebe a mediação necessária entre o homem e sua realidade natural e social, possibilitando a permanência e a continuidade do deslocamento e transformação do homem de sua realidade.

Com a compilação dos dados e partindo da concepção francesa de Pêcheux (1997) que compreende o discurso como construção de influências dominantes e hegemônicas, partiu-se para a análise de captar as vozes não ditas, que muitas vezes escondem interesses particulares de dominação, objetivando-se mostrar a relação entre linguagem – história – sociedade, de maneira a perceber as intenções que perpassam em cada discurso em uma periodicidade de implantação da gestão escolar compartilhada/cívico-militar de 2017 a 2022.

A dissertação encontra-se estruturada em quatro seções, sendo uma seção Introdutória, integralizada pela seção metodológica e três seções teóricas intituladas de Estado, política e gestão educacional; Gestão escolar compartilhada: concepções e organizações no

desenvolvimento da política; Gestão compartilhada/cívico-militar: consensos, resistências e rupturas.

A primeira seção Introdutória vem delineando o ponto central do objeto de pesquisa junto às concepções históricas, políticas, sócias e pessoais, e como parte constitutiva apresentam-se os caminhos teórico-metodológicos que demonstram os passos a serem percorridos para então se chegar a uma pesquisa de cunho científico.

A segunda seção está alicerçada em teses e dissertações elencadas a partir dos critérios da Revisão Sistemática da Literatura, trazendo uma abordagem de como as literaturas já existentes apresentam às políticas de gestão educacional junto às escolas de gestão compartilhada/cívico-militar e as relações de poder entre estado e a sociedade civil, assim como, as concepções de gestão militarizadas existentes nesses materiais.

Na terceira seção a discussão versa sobre os documentos oficiais do Governo federal e estadual que viabilizaram uma política de inserção de militares como dirigentes de escolas públicas no estado do Amapá, a partir da Gestão escolar compartilhada/cívico-militar. Esses documentos deram subsídios à pesquisa como meio de identificar as novas organizações estruturais e as distribuições de poder estabelecidas nas propostas administrativas – didático – pedagógica na gestão escolar compartilhada/cívico militar, dentro da mesma unidade escolar.

Na quarta seção estão apresentados os consensos, resistências, caminhos de rupturas e contradições expressas nos documentos sociais e sindicais no que tange a gestão escolar compartilhada/cívico-militar, para desmistificar a apreensão da nomenclatura “compartilhada” como relacional as práticas democráticas, perpassando por uma análise sobre a política de participacionismo criado pelo Estado para metamorfosear as possíveis intencionalidades desse modelo de gestão.

E como meio conclusivo foram apreendidos os principais pontos reflexivos que nos permitiram compreender como essa gestão vem sendo implantada a partir de pontos como sua organização, concepção e relações de poder entre militares e civis junto às escolas estaduais militarizadas do estado do Amapá. Como também, as contradições que perpassam essas escolas em tentar estabelecer relações entre os princípios democráticos e as práticas militares adotadas como meio de salvaguardar os valores sociais e patrióticos.

## 2 ESTADO, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL

A segunda seção tem por objetivo apresentar como as literaturas já existentes concebem o papel do Estado junto às políticas de gestão educacional e a sociedade civil, assim como, as concepções de políticas de gestão escolar compartilhada/cívico-militar existentes nos materiais em análise.

Esta seção ancorou-se nos autores das dissertações e tese elencadas como suporte teórico, que trazem em suas discussões pontos de grande relevância para construção dissertativa, assim como, em autores que já discutem o Estado, a Sociedade civil e as Políticas educacionais em âmbito nacional.

### 2.1 RELAÇÃO DE PODER ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL

O olhar sobre o papel do Estado a partir das configurações capitalistas nos permite compreender que suas intencionalidades se pautaram/pautam em fortalecer os interesses de uma classe que historicamente exerceu/exerce seu poder de controle e submissão sobre a classe subalterna. Mesmo diante de inúmeras mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais, sua função sempre se manteve em encontrar estratégias para a manutenção de seu status quo.

Diante disso, ao considerarmos como base analítica o processo inicial de formação do Estado capitalista, em que se deu sob forças dominantes que o transformou em um sistema de controle dos interesses de uma sociedade dividida em classes, certamente compreenderemos que sua finalidade em exercer "um poder aparentemente situado acima da sociedade" (ENGELS apud HARVEY, 2005, p. 80), deu lugar a uma representatividade legal dos interesses burgueses, em exercer uma relação antagônica entre dominantes e dominados, tornando-se um Estado da classe economicamente, ideologicamente e politicamente dominante.

Sua relação de poder sobre a sociedade se manteve através da correlação de força, onde, o que prevaleceu foram os interesses e objetivos burgueses que se consolidavam em uma classe dominante que se utilizou da estrutura do Estado para fortalecer seu poderio. Tais fatos tornaram-se evidentes na formação de uma sociedade que ficou dividida em classes, gerando-se contradições nas relações de interesses entre o Estado e a Sociedade civil, onde, a "máquina estatal assume a função de conservar e reproduzir tal divisão, fazendo com que os interesses da burguesia sejam impostos como universais [...]" (KOLODY; ROSA; LUIZ, 2011, p. 37).

De acordo com Carnoy (1987, p. 20) “as formulações marxistas do Estado capitalista rejeitam a ideia do poder de Estado como idealmente dirigido para o bem comum, o interesse geral, ou justiça igual para todos, mesmo nas democracias capitalistas de estilo ocidental”. É possível perceber a partir dessa holística que o papel do Estado capitalista foi forjado sob intencionalidades em manter seu poder e controle ancorado em um domínio social que possibilite a classe dominante permanecer com seu poder coercitivo, controlador e repressivo.

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, 2019, p. 193).

Ao partirmos dessa premissa, foi possível perceber nas literaturas analisadas, mesmo que de maneira menos evidente, que essa figura de um Estado dominante ainda se encontra como sustentação de um antagonismo que fundamenta sua relação com a Sociedade civil, ancorada em características ora restritas, ora ampliadas, dadas as suas novas configurações. Seu alinhamento com as transformações advindas das influências do capitalismo avançado, que visa uma modernização da sociedade em busca de uma elevação econômica através da manutenção do poder, ainda são visíveis nas relações políticas e sociais.

Entretanto, as literaturas também demonstram que as relações de poder do Estado sobre a Sociedade civil, mediante as novas demandas causadas pela crise estratégica do capital no século XX, ganham novos contornos, trazendo uma compreensão de que o controle social por meio da força não é mais suficiente, lhes impondo repensar a maneira na qual o Estado deveria agir sobre os inúmeros conflitos gerados entre as classes. O poder coercitivo, outrora utilizado para contê-los, não mais caberia, pois, o que antes era uma sociedade civil submissa a essas forças, tornou-se uma sociedade forte e organizada.

Ao conceber a sociedade civil como parte da superestrutura, Gramsci nos oportuniza refletir sobre o seu papel junto à construção de uma nova holística em relação as suas ações junto ao Estado ampliado. Para Coutinho (2007), Gramsci reafirmou essa mesma sociedade como capaz de ocupar o poder a partir de uma nova hegemonia, em que, a coerção dá lugar à construção do consenso.

Mediante a essas configurações equacionais de um Estado agora concebido como Sociedade política (força) e Sociedade civil (consentimento), muda-se então as estratégias e concepções de domínio capitalista, para assim, continuar a manter seu poder acima dos interesses coletivos. Para Martins (2017, p. 160) esse “Estado ganhou novos e complexos contornos, acompanhando as alterações sofridas pelo âmbito da produção material, que resultou em alterações substanciais nas relações de poder até então estabelecidas”.

É dessa relação que emerge uma nova condição de poder, em que os contextos em torno dessas novas configurações sociais, buscam firmar-se no que para Gramsci é concebido como uma “guerra de posição”, já que a figura de um Estado moderno, sutilmente permitiu a representatividade dos interesses civis. Para Carnoy (1987) a burguesia não desempenha seu poder somente através das forças de produção, mas também [e, porque não dizer, principalmente] através da hegemonia na arena da consciência.

Sendo assim, com as mudanças ocorridas no meio político e econômico, o Estado ganha novos contornos e busca novas estratégias, alterando-se as formas de lidar com a sociedade civil, tendo esta, agora, possibilidades de manter-se em correlação de forças através dos “aparelhos privados de hegemonia”, onde, para Gramsci, se constituem de possibilidades em reverberar concepções ideológicas que contribuam para uma tomada de poder. Contudo, esse mesmo Estado, para manter a hegemonia capitalista, usa desse mesmo “aparelho” para conformar esta mesma sociedade.

Agora, constituído como poder ideológico, as possibilidades desse Estado ampliado, em que, Sociedade política e Sociedade civil correlacionam interesses, fazem com que a relação de poder se transforme em concessão, metamorfoseada de uma hegemonia concedida por um consenso de interesses entre classes. Para Gramsci (1999) esse Estado se apresenta não mais como repressivo, mas busca-se na luta por uma hegemonia burguesa na superestrutura, a partir de uma nova direção social, impressa como forma de se legitimar sob um consenso dos grupos subalternos.

Num contexto em que o Estado governa com o “consentimento ativo” dos diferentes grupos sociais, isso passa a significar que os grupos sociais subalternos passaram a adotar, como sendo suas, formas de pensamento e de ação que atendem aos interesses dos grupos dominantes [...] O Estado que governa com base na hegemonia só pode ser “atacado” na medida em que os grupos sócias subalternos “cindem” (rompem) com as concepções de mundo que assimilaram e que dão sustentação à direção intelectual e moral dos grupos dominantes (SOUZA, 2013, p. 27)

São esses novos contornos que vem contribuindo para o Estado permanecer no cerne das relações do poder ideológico que tem conseqüentemente fortalecido sua hegemonia sobre a sociedade civil, pois, ele utiliza-se da construção de um “senso comum” como forma de convencimento de suas políticas, de maneira a gerar uma aceitação social e a não observância de suas verdadeiras intencionalidades. Segundo Ferreira (2018) quando a sociedade civil não percebe o poder exercido pelos discursos oficiais, políticos e midiáticos, as políticas de controle social acabam sendo incorporadas como sendo um discurso também do cidadão, que inclusive se coloca na posição de defesa delas.

Assim, as políticas educacionais de gestão escolar, em especial, a compartilhada/cívico-militar, vêm se configurando nas argumentações aqui apresentadas, pois, ela se materializou em perspectivas de opinião pública trazidas pelos governos estadual e federal como forma de consenso em alcançar a qualidade educacional. O Estado quando quer iniciar uma ação pouco popular cria preventivamente a opinião pública adequada, organizando e centralizando certos elementos da sociedade civil (SOUZA, 2013).

A “opinião pública” é o ponto de contato entre a sociedade civil e a sociedade política, entre consenso e a força. Ela não é um fato mecânico, espontâneo e natural, mas é buscada, educada, construída, organizada pelos intelectuais vinculados ao grupo dominante e que constroem nos vários organismos privados que compõem a sociedade civil (SOUZA, 2013, p. 24).

Para Ferreira (2018) há um empenho das elites em desenvolver políticas e ações que a mantenham no poder, e, para isso, não importa ter que investir em esforços para desqualificar a educação das classes menos favorecidas, acirrando o debate sobre as desigualdades sociais e educacionais, por isso, o Estado ampliado se apropria do “senso comum” como elemento ideológico de consumação de sua hegemonia. De acordo com Martins (2017), Gramsci considera que o senso comum deixa de ser uma simples ideia ingênua, sendo profundamente interesseiro, e, ética e politicamente, não tem nada de neutro e desinteresseiro.

Entretanto, Souza (2013, p. 53–54) diz que, para Gramsci, a burguesia ao aproximar-se do povo, traz em si o pensamento de retomada de sua hegemonia sobre as classes populares, por isso, ela dá “a “mão” para não perder o “braço”, cede espaço em suas políticas, acolhe as reivindicações dos grupos sociais adversários, mas, ao final, continua dando sua “face” a essas reivindicações”. Essas relações revelam como estratégica é a política de compartilhamento de gestão escolar compartilhada/cívico-militar, utilizando-se da própria sociedade civil e seus “aparelhos privados de hegemonia” como meios de conformação de tal política de gestão educacional.

Essas parcerias instituídas como políticas educacionais demonstram que o Estado ainda é útil para os interesses hegemônicos capitalistas em relação ao novo contexto de gestão pública adotada pelos reformadores e a participação da sociedade civil junto às formulações dessas políticas. “Apesar de tecerem críticas ao Estado, recorrem a ele como estratégia para avançar nas suas perspectivas” (LIMA, 2020, p. 38). Segundo Shiroma e Evangelista (2014, p. 23) “o Estado não deixou de ser responsável por oferecer serviços públicos a população, mas se alterou a concretização dessa responsabilidade”.

Santos (2020) corrobora com a percepção de que o fenômeno da militarização das escolas públicas estaduais do Brasil, [as quais culminam no compartilhamento da gestão escolar], são manifestações de políticas educacionais que revelam um Estado que não tem compromisso com a construção de uma sociedade democrática. Dada essa realidade, o senso comum gerado como mecanismo de consolidação desse ideário, de que as escolas estão vulneráveis e sem qualidade, tem se transformado em um pensamento uniforme e conformador, em que, a sociedade civil torna-se elemento chave para essa consolidação.

Mesmo diante de proposições neoliberais de um Estado mínimo e as mudanças de relações entre ele e a sociedade civil, as forças econômicas ainda direcionam os passos e ações das políticas educacionais. Desse modo, a figura de Estado mínimo, para os neoliberais, torna-se estratégico, pois, eles “defendem um papel ativo do Estado em relação ao mercado” (LIMA, 2020, p. 38), ficando somente “mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período do bem-estar social” (PERONI, 2000, p. 05).

As fragilidades geradas por essas concepções minimalistas sobre o papel do Estado, é que fortalecem a materialização de políticas de gestão escolar compartilhada/cívico/militar, nascidas para transformar as escolas em espaços de formação de sujeitos acríticos e apolíticos, estabelecendo um poder sobre suas concepções de mundo, forjadas por uma classe dominante. Para Martins (2017) quanto mais complexo for o capitalismo, mais o senso comum encontrará formas diferentes de disseminar-se, tornando-se, assim, uma concepção bastante sedimentada.

É sobre essa sedimentação que o poder do Estado sobre a Sociedade civil, encontra-se ativo e forte, utilizando-se do espaço escolar como meio de fortalecimento do que objetiva a lógica do capital, formar sujeitos passivos, submissos e aptos às demandas do mercado econômico. Utilizar-se da fragilidade da escola, criada como ponto estratégico pelos neoliberais e fazer do senso comum meios de alcançar um consenso social, são formas “sutis” de continuar dando as cartas.

De acordo com Ferreira (2020, p. 83):

[...] o poder, das diversas formas como ele foi e continua sendo exercido pelo Estado, não só reforça, mas também aumentam as desigualdades sociais, o distanciamento entre as classes e o controle sobre as classes populares, de forma mais arbitrária, autoritária e excludente.

Essas ações de domínio, mediante uma política de consentimento por parte da sociedade civil, corroboram com a implantação de ações de gestão escolar contrárias aos princípios democráticos conquistados historicamente. O modelo de gestão entre militares e civis, está alicerçado no discurso de que a escola pública está fracassada e não dá conta de suas demandas administrativas e pedagógicas, pois, seus apoiadores reforçam a necessidade de uma intervenção do Estado, passando-se a gerar um discurso salvacionista, de que a escola precisa de medidas que retomem a tão esperada "qualidade educacional".

É nessa correlação de “força e consentimento” a qual está relacionada à manutenção hegemônica capitalista, que políticas educacionais contribuem com a formação de sujeitos não somente para uma sociedade do mercado e do conhecimento, mas também, na formação de ideologias modernizantes que anuncia uma "transformação da escola que altera não apenas sua organização, mas também, seus valores e suas finalidades” (LAVAL, 2018, p. 216).

A transformação do poder do Estado sobre a Sociedade civil numa relação de força e consentimento demonstra que a dominação hegemônica capitalista, constantemente se metamorfoseará sempre que precisar, para manter-se no controle econômico, político, cultural e social de um país. Buscar através do uso de um poder por meios não violentos, foi estrategicamente eficaz para uma conformação social, já que por meio do consenso, seus objetivos vão penetrando toda e qualquer classe social.

O senso comum, engendrado pela classe dominante, nunca será desinteressado, pois sua força ideológica atua como “desmobilizadora das iniciativas críticas advindas das camadas subalternas” (SIMIONATTO, 2009, p. 43). São essas características que permeiam a política de gestão escolar apresentada pelas literaturas, por demonstrarem como os Estados brasileiros tem se revelado como um agente mantenedor e de conformação de políticas educacionais que permitem o fortalecimento das demandas econômicas e mercadológicas, por meio de uma gestão escolar de controle.

Mesmo diante da garantia de uma gestão democrática instituída pelas legislações brasileiras como CFB de 1988, que em seu art. 206, inciso VI, garante uma gestão democrática do ensino público, na forma da lei. A sociedade civil deixa de se apoderar de



seus direitos em prol de um discurso falacioso que imprime nas escolas uma necessidade de mudanças de suas estruturas. Ao abdicar de uma participação mais ativa, os sujeitos envolvidos no processo educacional permitem com que o Estado deixe de dar subsídios à garantia do que preconiza a lei.

[...] Limitar uma mudança educacional radical as margens corretivas interesseiras do capital, significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa [...] É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a alternativa de educacional significativa diferente (MEZÁROS, 2005, p. 27).

O excerto reverbera a força e o verdadeiro interesse por trás desse descompromisso em ampliar o que dispõem as leis de gestão democrática. O gerencialismo materializado na figura do dirigente que exerce uma função hierárquica frente à escola retira dos demais atores, a autonomia de seus pensamentos e escolhas. Saviani (2008, p.25) reitera ao dizer que “a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela ta empenhada na preservação de seus domínios, por tanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação)”.

O que se observa é a manutenção e defesa em prol de um gerencialismo permanente e que justifique esse retrocesso com base numa fragilidade e arcabouços forjados pelos dominantes. Sua implantação aligeirada vem ganhando espaço em meio às limitações nas quais as escolas se encontram, gerando uma dependência em relação às tomadas de decisões do Estado. A substituição de uma obrigatoriedade por projetos de lei que justificam a gestão compartilhada/cívico-militar como mediadora entre escola e segurança pública implica em severos desmontes ao que se observa na LDB de 1996, onde, ratifica a implantação de princípios democráticos em escolas públicas.

É no cerne desse diálogo que podemos analisar como a política de gestão escolar compartilhada/cívico-militar, na qual justifica a entrada de militares em espaços educacionais públicos, a partir de uma narrativa de que as escolas se encontram fragilizadas e violentas, vem se concretizando a partir de um senso comum gerado no meio da sociedade civil. A notoriedade em tempos atuais vem contribuindo para que mais escolas públicas sejam tomadas ironicamente por um processo “democrático” de meras escolhas de um projeto que se apresenta como salvacionista, e, como consequência dessa relação de poder, sua expansão por todo Território brasileiro.

## 2.2 O PAPEL DO ESTADO JUNTO À POLÍTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL

O Sistema Público se apresenta como uma ameaça à hegemonia da classe dominante, por entender que ele fortalece a construção do pensamento crítico de seus estudantes (FERREIRA, 2018). É sobre esse cenário que pensamos analiticamente como as políticas de gestão educacional se configuram como terreno fértil para o Estado poder enraizar nas escolas, políticas estratégicas que revelam sua intencionalidade de materializar uma educação para o mercado, atendendo, assim, as exigências da economia internacional.

Com isso, a evolução de uma sociedade com estruturas capitalistas necessita manter-se no poder, para assim disseminar seus ideários junto aos sujeitos, e para isso, deve constituir-se de uma representatividade legal que muitas vezes acaba por fortalecer as relações dicotômicas entre dominantes e dominados dadas às divisões históricas de classes sociais. Para isso, o Estado moderno, torna-se peça fundante na manutenção desse status quo, permitindo, a partir de um poder aparente, que, as demandas globais influenciassem/influenciem políticas sociais como a da gestão educacional, deixando de garantir meios de transformação por se constituir como forte aliado na manutenção dos interesses do capital internacional.

É esse papel do Estado junto às políticas de gestão educacional, que vem se reverberado como exercício de poder, onde, suas estratégias e ações se apresentam como dinâmicas em (des)favor as necessidades educacionais, e sua estreita relação com as políticas educacionais estrangeiras, que tem culminado na inserção de diversas “reformas” que por fim acirraram/acirram as mazelas e desigualdades sociais.

Tais reflexões trazidas nas literaturas nos possibilitaram perceber como essa política pensada para países com características dependentes como o Brasil tem servido para fortalecer e submeter esses países as interferências mercadológicas que em nada tem favorecido para o desenvolvimento de políticas que propiciem o pensamento crítico e a transformação social.

Essas influências de hegemonia capitalista, historicamente reveladas, culminaram em diversas "reformas educacionais", transformando toda a estrutura organizacional da escola, fazendo desse espaço, um lugar de formação de mão de obra para o mercado econômico. Tais configurações estruturantes perpassam por uma relação entre interesses econômicos e um Estado de força e consentimento, o qual materializa as intencionalidades desse mercado e as constitui de consenso sobre as perspectivas sociais. Para Shiroma (2011, p. 08) é estratégica a posição do Estado capitalista junto às políticas sociais, pois:

Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da res pública e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos compromentimentos com as distintas forças sociais em confronto.

É neste cenário que o Brasil se abre a acordos econômicos de modernização do ensino, orquestrados por organismos internacionais, em destaque, o Banco Mundial - BM, que determinava os passos a serem seguidos em troca de fortes financiamentos. Para Mota Júnior e Maués (2014) as perspectivas neoliberais defendidas pelo BM versam para uma educação mais mercadológica e o Estado regulador, onde, expressam interesses de uma burguesia e de consolidação de um neoliberalismo sobre as políticas educacionais brasileiras.

A partir dessas concepções iniciais foi possível perceber no recorte temporal apresentado nas literaturas analisadas, que as sustentações teóricas trazidas pelos autores/as refletem as políticas educacionais brasileiras pautadas em períodos históricos que Shiroma, Moraes e Evangelistas (2011) chamam em seu livro “Políticas Educacionais” de primeiro ato (1930); terceiro ato (1960–1970) e consolidação do consenso (1990). Tais perspectivas demonstram, em meio às atuais políticas educacionais de gestão escolar, uma materialização de práticas que convergem em pensar a educação como meio de solução para as mazelas do país, apresentando-se como salvacionista as crises do capital e formadora de mão de obra para o mercado.

As linearidades entre as reformas se fortalecem sobre pontos, onde, no primeiro ato (1930), é possível perceber as possibilidades de intervenção do processo educativo que eram superestimados a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos ou políticos. No terceiro ato (1960–1970) o regime militar no Brasil, para garantir o capital, abafou sem hesitação quaisquer obstáculos que no âmbito da sociedade civil perturbassem o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país, e, na consolidação do consenso (1990), onde, para ser cidadão do século XXI, era preciso dominar os códigos da modernidade, atribuindo-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

É importante salientar que o alinhamento desses pontos reforça que as interferências desses períodos, ainda são observáveis na política de gestão educacional onde o objeto de

pesquisa está situado. Isso demonstra que o Estado brasileiro sempre esteve sob reformas com vieses capitalistas e de controle social, interferindo de maneira avassaladora sobre o que se objetiva de uma escola pública e de sua função social. Sua historicidade reflete que os projetos educacionais estão sendo forjados sob fortes embates entre interesses da sociedade política e sociedade civil, onde, o que prevaleceu foram as perspectivas orientadas por organismos (inter)nacionais.

Inicia-se então o controle social e educacional em direção ao desenvolvimento econômico, fortalecidos pela coalizão de empresários brasileiros e os Estados Unidos, subordinando a educação brasileira a organizações internacionais. Essa “concepção produtivista de educação” (SAVIANI, 2008, p. 297) se perpetua, transformando a educação em bem de consumo e de materialização de seus interesses.

As várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma “nação forte”. Tratava-se também de preparar e formar a população para se integrar as relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolida no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.12-13).

Essa linearidade entre as “reformas educacionais” acima citadas revelam uma histórica relação de fortes interferências nas quais as políticas educacionais de gestão são pensadas sob um “guarda-chuva” hegemônico (APPLE, 2003), onde, os organismos multilaterais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, OREAL, CEPAL, etc.) exercem sobre o papel do Estado uma força econômica que possibilita deixá-lo a frente de uma construção de políticas educacionais que estabeleçam um forte entrelaçamento de interesses sobre o campo educacional. Suas convergências se transformam em estratégias que perpassam por uma lógica de mercado que há décadas vem perniciosamente implantando projetos de modernização da sociedade para o fortalecimento de ideários hegemônicos, estreitando-se, assim, as relações entre educação e mercado.

Tais parcerias têm demonstrado políticas estratégicas de maneira a apropriar-se da escola como um bem de consumo, onde, a partir de uma pseudoparticipação – governo, pais e comunidade – em uma conformação, modificam as estruturas organizacionais desse lugar, tornando-a um mecanismo de poder e controle social. Para Anísio Teixeira (1947) a educação deve tornar-se base, o fundamento, a condição para a existência democrática, a relação de causa e efeito entre ambas.

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 97).

É a partir dessas perspectivas que percebemos que o Estado tem se tornado um “elo mantenedor” de políticas educacionais de fortalecimento dos ditames capitalistas, tornando o ensino público caminho de estruturação e organização dos pensamentos não somente neoliberais, mas também, neoconservadores. Para Ferreira (2018) é a partir dessa relação que as elites buscam desenvolver políticas e ações que perpetuem o seu poderio, não se importando se suas práticas se converterão em desqualificação da educação e das classes menos favorecidas.

Mesmo diante de uma lógica minimalista de intervenção do Estado pelas ideologias neoliberais, com as crises do Capital, percebeu-se que era preciso estabelecer mudanças, em que, para se estabelecer meios de crescimento, seria preciso torná-lo um removedor de barreiras que facilitasse o desenvolvimento econômico, acabando-se por modelar suas ações para atender as novas necessidades do capitalismo. De acordo com Harvey (2005) é possível de se perceber que o Estado tenha mudado suas funções em detrimento do crescimento e do amadurecimento do capitalismo. Entretanto, o que se tem observado é que a possibilidade do capitalismo alguma vez funcionar sem o envolvimento firme e estreito do Estado, torna-se um mito que deve ser corrigido.

São nessas configurações de Estado que as políticas educacionais vêm solidificando o modo capitalista na busca de uma incansável modernização do ensino, em que, as políticas educacionais brasileiras modificam a função social da escola, fortalecendo práticas estratégicas e hegemônicas de poder, fragilizando a formação autônoma do sujeito. Essas relações estratégicas têm materializado políticas de gestão educacional sustentadas pelo poder econômico capitalista, propondo reformas de cumplicidades e de ratificação da lógica de formação de capital humano.

[...] quando essa política educacional do Estado é analisada a partir do caráter universal, historicamente construído, percebe-se que as propostas de reforma, bem como as intervenções do Estado, se contrapõem as reais necessidades de formação para a autonomia do sujeito. É importante, nesse contexto, que se impõe a escola pública um esvaziamento de sua dimensão

social, limitando sua atuação aos interesses e necessidades do mercado de trabalho. (BEZERRA, 2017, p. 88–89)

A compreensão de uma não existência de neutralidade dentro dessas políticas de gestão educacional nos faz refletir, que, em uma sociedade com longa historicidade de luta de classes, tais políticas sempre estarão interligadas a interesses de perpetuação de um poder, afinal, “toda política pública traz imbricada em si uma segunda intenção” (FERREIRA, 2018, p. 130). Sabemos quão importante são essas políticas em prol de uma transformação social, de maneira a possibilitar a libertação de amarras históricas, que, mesmo em tempos atuais, continuam ditando regras a países como o Brasil.

Essas políticas de subordinação vêm impedindo que o campo educacional exerça sua função social, estabelecendo rigorosas regras, dada a um financiamento que condiciona as práticas educacionais a seguirem determinações de setores econômicos mundiais. Tais estratégias de controle e homogeneização, não são novas no meio educacional, só estavam sendo remodeladas para um retorno com novas configurações, onde, o capital se apropriou para atingir amplamente seus objetivos.

Muitas são as amarras onde as políticas educacionais ainda se encontram, aqui em especial, a de gestão educacional, onde, o que tem prevalecido são as dominações e reconfigurações do papel do Estado a partir das reformas anteriormente citadas, se configurando em uma unificação de forças, possíveis de serem observadas em nosso objeto de pesquisa. Os interesses neoliberais, neoconservadores e de empresários sobre o que se tem materializado como políticas de gestão escolar em escolas públicas brasileiras se coadunam chamada por Apple de “nova direita”, modificando as relações sociais, transformando o processo de ensino aprendizagem em meros processos técnicos de formação do Capital Humano.

Tal prática demonstra o caráter mercadológico que o Estado tenta empreender ao Sistema Público de Educação ao propor um modelo de gestão que não representa uma ação efetiva na melhoria da educação, porque se limita a mascarar a precariedade do ensino público para transformar o conhecimento em mercadoria, livremente negociada. (BEZERRA, 2017, p. 106)

Mesmo com ideologias dicotômicas e movimentos contraditórios entre o neoliberalismo (Estado fraco) e o neoconservadorismo (Estado forte), as literaturas trazem ambas como uma relação de intencionalidades ligadas, a fazer da escola um espaço de consolidação de forças que objetivam disseminar ideologias que perpassem pela construção

de um senso comum que justifique as fragilidades do espaço educacional, onde, se pense e se materialize consentimentos políticos que para Apple (2003), permitam discutir a escola não mais como um bem de uso, mas sim, como um bem de troca no mercado de trabalho e no mercado dos bens simbólicos.

Ainda segundo o autor, as múltiplas interferências da nova direita, representadas pelo neoliberalismo, neoconservadorismo, populistas autoritários e a nova classe média, são estratégias hegemônicas de controle educacional, demonstrando incansáveis meios de manipulação, reforçando ainda mais a ideia de quanto o espaço educativo é utilizado para diversos fins, que não refletem em nada o princípio da igualdade.

O projeto societário trazido por essa aliança, busca pela redefinição do papel do Estado, a materialização de políticas de gestão educacional que subsidie um poder hegemônico que vai reunindo forças e se inserindo no meio social, maximizando ideologias, dogmas e contradições que aprisionam e esvaziam a essencialidade humana. Suas estratégias históricas de consolidação utilizam-se do campo educacional como caminhos promissores de expansão de seus interesses, ganhando espaços e enraizando pensamentos.

Lima (2020) compreende que os sujeitos atuam para uma materialização de seu projeto societário por diferentes caminhos, dentre eles, a política educacional, de maneira a fazer com que a escola em um processo histórico se constitua como um terreno privilegiado de disputa, por também ser espaço privilegiado de formação social. Para isso “o Estado estará entre forças oriundas das diversas classes que o compõem, devendo impor a ambas, obrigações, ao mesmo tempo, em que protege os próprios interesses” (LIMA, 2020, p. 25).

Com isso, o Estado utiliza-se estrategicamente, numa estreita relação de interesses entre a sociedade política e a sociedade civil que tem por finalidade o “controle” fazendo com que ele consiga determinar, não somente, o que se ensina, mas, sobretudo, como se ensina e para quem se ensina, transformando a política de gestão educacional em um instrumento de articulações entre exigências dos organismos financeiros multilaterais e as novas facetas do mundo globalizado.

Essas estreitas relações, segundo Apple (2003), tem buscado justificar as desigualdades escolares, a partir da existência da superioridade de determinada raça, classe, gênero e cultura sobre outras pessoas. As políticas de gestão educacional quando pensadas e exercidas em prol da coletividade, em muito contribui para uma formação mais humana, com isso, é preciso que o Estado assuma um papel mais social e de colaboração para com o campo

educacional, atendendo as reivindicações populares que outrora foram relegadas ao esquecimento.

[...] temos observado a mundialização das propostas neoliberais conservadoras em diferentes âmbitos do setor público e, paralelamente a essa globalização de problemas e de soluções, o processo de formatação, de certa forma hegemônica da teoria, do método e da práxis educacional. Esse processo transforma esta em mecanismo de reprodução da ideologia conservadora e do elitismo, uma espécie de educação à direita a serviço dos neoliberais e de grandes grupos empresariais. (FERREIRA, 2018, p. 131)

Com as crescentes demandas Globais, o Estado passa a se tornar uma importante peça na reestruturação dessas políticas, reverberando ações forjadas no economicismo e gerencialismo como meio de enquadrar a educação em parâmetros capitalistas, sendo possível perceber uma forte estrutura de possibilidades em tornar o campo educacional convergente à modernização da sociedade, a partir de uma unificação de forças e interesses que coadunam entre o neoliberalismo, neoconservadorismo e empresários brasileiros, criando-se um “elo estratégico” entre eles.

Demonstra-se, então, um Estado com fortes relações históricas, políticas e econômicas de submissão e materialização de políticas educacionais de gestão hegemônicas capitalistas, pois, em meio às várias reformas brasileiras, sempre se manteve/mantém sob o julgo dominante, servindo de elemento chave para consolidações de táticas e domínios, pensados para manutenção do status quo. É a partir dessa configuração que suas intencionalidades resguardam “a propriedade privada e promover a supremacia política, social e econômica da classe burguesa” (BEZERRA, 2017, p. 19).

São essas fortes influências para a construção de uma <sup>18</sup> “sociedade do conhecimento” que a estruturação organizacional, em favor de uma educação mais emancipatória, tem dado lugar as perspectivas e objetivos de condicionamentos do pensar e do agir, num entrelaces para uma modernização e homogeneização dos sujeitos. O Estado utiliza-se de medidas sustentadas na elevação econômica, direcionando as políticas de gestão educacional em uma via de contramão aos objetivos de uma verdadeira educação pública, apresentando-se como “a expressão de uma sociedade conflituosa” (BEZERRA, 2017, p. 27).

É esse Estado que, dado os momentos históricos e de interesse de poder, acaba por pensar suas políticas de gestão educacional como um meio de garantir sua dominação e

---

<sup>18</sup> A Sociedade do conhecimento é governada pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de tal modo que não é propício nem favorável a ação política da sociedade civil (BERNHEIM e CHAUFÍ, 2003, p. 07)



manipulação das relações sociais através de sua soberania, pois, não é possível considerar neutralidades em suas ações. Com isso, a perpetuação de políticas educacionais de domínio faz com que ele se torne “mais fiscalizador e menos financiador, efetivando também a desresponsabilização do Estado em garantir condições e qualidade educacional” (RIBEIRO, 2019, p. 48).

Segundo Ribeiro (2019), Ferreira (2018) e Lima (2020), a predominância das políticas de gestão educacional sob o julgo das forças dominantes, tem formado sujeitos despolitizados para uma sociedade política que reflete interesses em estabelecer vínculos que subsidie uma formação de sujeitos submissos ao que o mundo globalizante requer. Para as autoras, a educação deve ser instrumento de transformação social, fazendo com que os sujeitos a compreenda como um espaço político, onde, seja possível formar sujeitos para um projeto de sociedade que busque a coletividade.

E para isso, esses sujeitos devem ser preparados para uma ação ativa, onde, sua participação política deve estar atrelada a uma significação social, que se relacione a efetiva prática da liberdade. Entretanto, sua formação política não deve ser sustentada em um senso comum, para não correr o risco da superficialidade sujeita a manipulação (BEZERRA, 2017).

Mészáros (2008) corrobora ao salientar que a educação formal traz em seu bojo uma função de produzir na sociedade tanto uma conformidade, como um consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Com isso, as políticas educacionais devem servir para alcançar uma prática transformadora, longe de ilusões que evidenciem contradições oportunas ao controle social, ao senso comum e a permanente hegemonia que reitera ações manipulatórias do Estado para com a sociedade, apresentando-se como agentes de soluções às condições adversas encontradas na educação.

### 2.3 <sup>19</sup>CONCEPÇÕES DAS POLÍTICAS DE GESTÃO ESCOLAR COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR

As configurações históricas nas quais as literaturas analisadas se pautaram, delineiam uma gestão escolar materializadas em políticas de gestão educacional alicerçadas em um período de grandes mudanças no cenário educacional, com centralidade na necessidade de rever o papel educacional quanto às questões econômicas, políticas e culturais. De acordo

---

<sup>19</sup> Concepção aqui descrita está pautada em como se percebe, avalia e agem os sujeitos em relação a um determinado fenômeno (MATOS; JARDILINO, 2016).

com Bezerra (2017) o objeto de estudo mantém um alinhamento desse processo com as políticas de reforma do Estado desencadeadas a partir do final da década de 1990, onde, apresenta um período que circunscreve a invasão das políticas neoliberais no campo da educação.

Esses reflexos introduzem um olhar sobre as novas reorganizações ensejadas pelo período histórico de fortes interferências, onde, assim como o Estado, as políticas de gestão educacional tiveram que se alinhar aos ditames impositivos dos interesses econômicos, em fazer da educação, meios de superação da crise do capital, “se consolidando como uma alternativa pautada nos preceitos gerencialistas para a área da educação” (VEIGA, 2020 p. 211).

A exemplo dos argumentos acima, podemos trazer como elemento de aproximação a utilização da “Gestão escolar” como mecanismo de controle e domínio em escolas públicas brasileiras, mantidas como instrumento de fortalecimento e aceitação da relação de poder que se constitui entre Capital e a função do Estado junto aos espaços educacionais, sustentadas por uma reforma educacional brasileira que culminou com uma reestruturação do papel do Estado.

As influências exercidas sobre a gestão escolar dada todo um processo de reorganização das escolas sob os moldes capitalistas, refletem quão o campo educacional se mostrou/mostra propício às demandas de crescimento econômico, a partir de uma reconfiguração do Estado que enxerga na educação um caminho de expansão dos ideários de um controle histórico da classe dominante sobre a classe dominada.

A tônica das literaturas elencadas parte de uma holística sobre como a gestão escolar se tornou elemento facilitador nas relações de poder entre o Estado e a Sociedade civil, a partir da figura de dirigentes escolares que exercem sua posição no ambiente escolar, de maneira a representar um Estado e de salvaguardar os interesses econômicos. Seus alicerces requerem para a educação pública uma prática que subsidie acumulação flexível, qualidade total e flexibilização, culminando com a responsabilização da sociedade e o controle dos resultados.

Foram essas orientações neoliberais para a expansão econômica e neoconservadoras para uma educação da moralidade, que permitiram com que várias concepções da gestão escolar, adentrassem as escolas públicas de maneira a atender as proposições desses grupos, transformando todo o processo organizacional da educação em mecanismo de consolidação hegemônica do capital e de expansão do poderio elitista. Para Ferreira (2018, p. 47):

[...] a partir da década de 1990, as políticas educacionais são orientadas teórica e politicamente pelos ideais falaciosos do capitalismo [...], que exerce o controle ideológico, político, ético e econômico sobre o campo educacional e a sociedade em geral por meio do controle de organismos internacionais formados no período pós-Segunda Guerra Mundial. Desse modo, as escolas voltam-se mais para o *marketing* do que para a prática pedagógica curricular de fato, afastando-se assim da construção de uma sociedade justa e igualitária.

Após um período intervencionista do Estado, as novas configurações trazem à tona uma gestão mais consolidada em perspectivas de “melhor atender o mercado de trabalho”, introduzindo propostas que vão da descentralização da gestão educacional, a introdução do modelo gerencialista voltado para estabelecer metas com verificação de desempenho de bonificação na busca de maior eficiência (VEIGA, 2020, p. 205).

É nesse terreno fértil que a Gestão escolar, legalmente denominada de “compartilhada/cívico-militar” vem se tornando mecanismo de interesses, comportamentos e valores, envolvendo a comunidade escolar em responsabilidades somente de sustentação, em que é ouvida, mas não lhe é concedida a chance de participação ativa, fragilizando a democracia social.

Mesmo possuindo uma relação com princípios democráticos, o Estado apropriou-se desse modelo para adentrar as escolas e continuar perpetuando uma gestão gerencialista, retomando moldes amplamente criticados, apresentando propostas harmonizadoras que transformam os sujeitos em meros telespectadores de suas ações.

Baseado em tais perspectivas, foi possível identificar, segundo Bezerra (2017), Veiga (2020), Ribeiro (2019), Lima (2020) e Ferreira (2018) que o modelo de gestão escolar compartilhada com os militares mantém fortemente um alinhamento com as concepções gerencialistas, atendendo a uma lógica de que a educação deve estar a serviço do desenvolvimento econômico de seu país, na busca de uma homogeneização de pensamentos e padronização de corpos para que melhor se adéque as exigências advindas das elites.

Os princípios gerencialistas que modificaram o papel da gestão escolar tornam-se evidentes nesse novo modelo utilizado pelos estados brasileiros para fortalecer os objetivos mercadológicos de formação dos sujeitos. “Sua forma de gerenciar está focada em autoritarismo, legalismo, uniformidade, impessoalidade, centralismo, hierarquia e tem como objetivo a eficiência para ampliar o índice de aprovação nos exames nacionais” (LIMA, 2020, p. 145–146).

Com isso, várias ramificações foram surgindo a partir das propostas gerencialistas, emergindo em meio a diversas nomenclaturas, que, porém, coadunam com um único objetivo, o de atender os programas multilaterais, transformando o processo de gestão escolar em um sistema condicionado às regras mercadológicas e dirigido pelo poder do Estado. Para Veiga (2020) há uma aceitação da ideologia de gestão gerencial pelo Brasil, transformando as escolas em laboratórios para uma implantação de suas ideias.

Sendo assim, a concepção de gestão escolar entre militares e civis se mostra como essa política de que vem adentrando as escolas públicas em várias regiões do Brasil. Entretanto, algumas literaturas trazem sua nomenclatura atrelada a concepções de gestão “militar” (FERREIRA, 2018; RIBEIRO, 2019), “autocrática” (LIMA, 2018), “terceirizada” (CRUZ, 2017), “controladora” (DE PAULO, 2019) e “compartilhada” (VEIGA, 2020; SANTOS, 2020; FERREIRA, 2018).

Todas elas estão alicerçadas em uma relação de compartilhamento de gestão escolar entre os órgãos da Secretaria de Educação - Secretaria de Segurança Pública e Ministério da Educação – Ministério da Defesa, fazendo surgir uma nova maneira de gerir as escolas públicas, reunindo assim, um conjunto de interesses intervencionistas, gerencialistas e diretivos, onde, coloca o Estado como regulador das demandas da nova direita brasileira e que se escondem por trás dessa modalidade de gestão.

Mesmo diante de tantas nomenclaturas apresentadas pelos autores/as, o ponto de relevância está nas evidências apresentadas por eles em torno das intencionalidades históricas do Capital estrangeiro sobre a educação e como ela vem solidificando esse projeto político de gestão escolar, fazendo reverberar a lógica de uma qualidade nos princípios hegemônicos, ou seja, conforme as necessidades em moldar os sujeitos às demandas das elites.

O que se pretende com esse modelo de gestão é buscar resultados positivos por meio de uma entrega de um produto (aluno) que deve estar alinhado as constantes mudanças sociais geradas pelo poder econômico. É nesse compartilhamento de gestão escolar que se observa uma padronização da sociedade, no mundo globalizado, intensificando as desigualdades sociais ano após ano (BEZERRA, 2017).

[...] o desenvolvimento do gerencialismo nos serviços públicos, como tem ocorrido na educação, se, por um lado, legitima o estabelecimento de parcerias, atuando por meio do consenso, por outro, não renuncia a coerção. Enfim, a mediação entre consentimento e a força evidenciam o dualismo presente nas parcerias na gestão compartilhada das escolas públicas com instituições militares. (VEIGA, 2020, p. 169)

Entretanto, as entrelinhas observadas nas práticas dessa gestão escolar, demonstram retomadas de controle pelo Estado, desvirtuando o que verdadeiramente propõem os dispositivos das leis democráticas, criando-se uma ilusória participação da sociedade frente às questões educacionais. Tais ilusões evidenciam contradições oportunas ao controle social, ao senso comum e a permanente hegemonia capitalista, pois, “esse discurso recebe apoio de boa parte da sociedade brasileira, que alienada, não consegue perceber as estratégias gerencialista nessas iniciativas governamentais” (VEIGA, 2020, p. 231).

O que se vê apregoadado nas literaturas é uma política que vem gerando um desvirtuamento do papel democrático, criando-se um participacionismo - participação que não decide, mas legitima, não representa uma escolha, mas valida a “escolha possível” (CUNHA; REZENDE, 2018, p. 359) - reiterando ações manipulatórias do Estado para com a sociedade, apresentando-se como agentes de soluções às condições adversas encontradas nas escolas. Suas políticas tornam-se sedutoras e salvacionistas, fazendo com que a sociedade se converta ao domínio de interesses metamorfoseados de bem social.

Essas argumentativas alicerçam o que se observa como prática de políticas educacionais a partir da gestão escolar compartilhada/cívico-militar, que atualmente vem se tornando objeto de relação entre o Estado e a Sociedade civil, a partir de fundamentos centrais em uma relação genérica com os princípios democráticos. O contraditório dessa relação alimentado por decisões de meras parcerias visa somente mascarar a verticalização ainda existente nesse modelo de gestão que vem gerando fortes mudanças na configuração de uma gestão que por lei deveria ser de princípios democráticos.

Esse olhar revela que estes domínios:

[...] não permitem aos grupos subalternos entenderem a dinâmica da realidade em que vivem e nem, muito menos, desenvolverem projetos coesos, unitários e consequentes, que lhes indiquem ações que possam orientar as suas vidas para a libertação da situação de subalternidade a que estão submetidos (MARTINS, 2017, p. 173).

O excerto demonstra as proporções de uma padronização que enfraquece ações dialógicas frente certas ações dominantes. A ilusão gera um conformismo que favorece as tomadas de decisões unilaterais, prevalecendo ideias e concepções de uma gestão escolar que nada tem a ver com o que se objetiva da educação pública.

Essas concepções que partem dessa nova configuração organizacional demonstram uma forma de gerenciar, que, para Lima (2018, p. 95), “impõe normas de aprendizagem e

comportamento que tolhem a autonomia do educando, despessoalizam sua individualidade e homogeneízam o conformismo com a realidade social que lhe cerca”.

As concepções imbricadas nesse compartilhamento apontam que a gestão escolar se tornou elemento constitutivo de uma política que evidencia uma “mercadificação da educação” (LIMA, 2020, p. 121) e que contribui para que o sistema educacional brasileiro permaneça inclinado a setores de terceirização. Os dirigentes escolares introduzidos em escolas públicas sem estarem vinculados a esse sistema educacional permitem que militares exerçam sobre os sujeitos uma formação meramente mercadológica e individualizada.

Para Veiga (2020, p. 169) vários programas governamentais são elaborados para atender as perspectivas gerencialista, a partir das interferências de organismos mundiais, resultando em propostas que demonstram que, a economia ao passar por uma reestruturação do capital, tem se pautado em modelos de gestão que reverberam políticas pautadas em “acumulação flexível, na subcontratação e na terceirização da força de trabalho”, a exemplo desse novo modelo de gestão escolar.

Com isso, a gestão escolar compartilhada/cívico-militar demonstra estar alinhada a essas perspectivas, alicerçada por uma gestão que “se materializa na submissão, na defesa de ensino normatizador e que atenta contra a liberdade e a subjetividade de seus alunos, cerceando a aquisição de emancipação política, que deveria ser iniciada na escola”. (LIMA, 2020, p. 162). Paro (2001) corrobora ao trazer uma análise sobre como a escola e o capitalismo, tornaram-se antagônicas, pois, os meios de controle do trabalho com fins de exploração, jamais podem caminhar com formação autônoma dos sujeitos, objetivo este que devem ser perseguidos pela escola.

Dada essas observâncias a partir das configurações desse modelo de gestão escolar, é possível considerar que há uma clareza de que o campo educacional tem se configurado como elemento chave para que políticas como essas contribuam na contemplação de movimentos astuciosos da classe dominante. Por conseguinte, pode-se constatar um empenho de dominação por meio de programas e projetos educacionais direcionados para as classes menos favorecidas economicamente (FERREIRA, 2018).

Essas intencionalidades no direcionamento desses programas de compartilhamento de gestão escolar, em que militares se tornam dirigentes, são preferencialmente destinados às escolas públicas onde a vulnerabilidade social se torna condição para sua implantação. Educar a classe subalternizada pelas elites mediante práticas de obediência deixa claro uma ação

interessada de redução do papel político dessa comunidade escolar, por meio de formação de dominação ideológica que os condicionem as meras aceitações de suas decisões.

Ao tomarmos como base as falas de Darci Ribeiro (2015), onde ele compreende que o processo de crise educacional ocorrido no Brasil, não deve ser considerado apenas como uma simples crise, e sim, como um projeto [dominante] que está em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si. Compreende-se que é nessa política atual de gestão compartilhada/cívico-militar que se configuram esse programa de dominação, onde, suas raízes com bases hegemônicas demonstram as ideais de políticas tendenciosas e de concepções amplamente economicistas disseminadas pelo Estado.

É nesse cenário hierarquizante no qual a escola se encontra, e, considerando-a como um espaço também com configurações políticas, que programas como o de compartilhamento de gestão estão gerando um dualismo desfavorável na relação administrativo-pedagógico, fortalecendo um distanciamento entre esses dois importantes elementos que devem caminhar de maneira dialógica e não dicotômica no espaço escolar. Sem falar, na marginalização de alguns alunos que não se “adéquam” as normas estabelecidas nesses ambientes e na oferta de uma educação com “perpetuação de uma nação elitista, autoritária e nacionalmente servil aos ditames capitalistas, que se distancia cada vez mais da concretização plena da democracia” (LIMA, 2020, p. 97).

As dicotomias existentes nesse modelo de política de gestão escolar revelam uma estratégia com contornos controversos a partir de uma gestão escolar que tenta ilusoriamente criar conectivos com uma participação plena, aquela que gera diálogo, consciência, discussão, reflexão. Entretanto, esse contexto reflete ações estratégicas das elites que tentam conformar as massas populares a seus objetivos, pois, quanto mais estejam imaturas politicamente, mais fácil elas se deixam manipular (FREIRE, 1987).

Sua conversão às concepções gerencialista e diretivas, evidenciam uma estrutura organizacional de um “novo gerencialismo” (BALL, 2011, p. 199), tendo como destaque sua intensa relação com os padrões de qualidade hegemônica que demonstram estar alicerçados a um fazer instrumentalizado e que visa atingir altos desempenhos por meio de uma formação de sujeitos aptos a atingir proporções de excelência, eficácia e eficiência, objetivos esses emprestados do meio empresarial.

O reflexo dessa conversão da escola pública tem se tornado alvo de predileção, maximizando parcerias que se fundamentam em narrativas de poder e de padronização do sujeito, para torná-lo suscetíveis as necessidades do mercado capitalista, produzindo seres

adaptáveis, dóceis e manipuláveis. De acordo com Lima (2020) essa proposta acaba por se tornar uma terceira via, entre os ideais da família e do mercado, que satisfazem igualmente os interesses neoliberais e neoconservadores, tendo como centralidade o controle.

Esses aspectos estão fortemente marcados pela retórica de reconstrução de uma escola que não garante mais aos seus educandos uma “qualidade” de ensino que os impulsionem a um mercado de trabalho em constantes exigências, e, por isso, é preciso mudar para que suas práticas se moldem as práticas empresariais. São essas ações adaptativas que permite que a formação dos sujeitos, permaneça limitada e numa formatação de pensamentos que cerceia suas opiniões e o condiciona a uma aceitação inquestionável das políticas implantadas de forma verticalizada. De acordo com Lima (2020, p. 97) esses sujeitos:

Ao serem educados com extremo rigor, esses alunos constituirão uma massa passiva e padronizada na sociedade, cidadãos acríticos e despolitizados, aceitando as condições impostas pelo Estado e pela classe dominante, negligenciando a obrigação de transformação da sociedade de forma mais justa e igualitária.

Assim, as concepções que permeiam a política de gestão escolar compartilhada/cívico-militar nas escolas públicas brasileiras delineiam princípios e valores forjados em interesses em manter a escolar sempre refém do que determina o poder hegemônico capitalista, a partir da figura de um dirigente (militar) cujo objetivo é reforçar lógicas de dominação e regulação que outrora marcaram as políticas de gestão escolar. Seu retorno em um processo que se utiliza de ideais pseudodemocráticos evidencia em sua essência, “[...] parte de um projeto político em que o disciplinamento, que ocorreu nas escolas, não é mais suficiente, e então técnicas de controle são acionadas” (FERREIRA, 2020, p. 24).

Segundo De Paulo (2019), para a escola conseguir exercer uma construção de cidadania em que os sujeitos saibam conviver com o novo e com vários desafios, é preciso haver uma relação entre a gestão de viés democrático junto ao trabalho educacional. Entretanto, o que as literaturas trazem sobre a organização administrativo e didático-pedagógica das escolas públicas que aderiram à política de gestão compartilhada entre civis e militares é de que a hierarquização se torna o fio condutor das relações entre os sujeitos que dela fazem parte, transformando a figura do dirigente escolar em “um preposto do Estado capitalista e que tem a tarefa de gerenciar o trabalho coletivo” (SOUZA, 2017, p. 15).

Saviani (1980) compreende que para se entender o bom funcionamento da escola o dirigente deve ter clareza de seu papel frente à instituição e para isso ele deve ser comprometido com a qualidade educativa, visto que, antes de ser um administrador, ele é um



educador. Entretanto, isso não será possível em uma gestão em que há militares como dirigentes, semelhante ao que ocorre na aplicação dos princípios da gestão empresarial, a prática mostra que a maioria das decisões, ou mesmo todas, cabe ao dirigente.

É a partir desse discurso impregnado de ideologias neoliberais e neoconservadoras que seus objetivos se pautam no pensamento de que a escola deve ser instrumento de formação do sujeito mercadológico e não social e que a qualidade educacional requerida pelos movimentos sociais, esteja vinculada a uma “qualidade” de viés hegemônico. São nesses espaços que o processo de ensino tem buscado fortalecer a eficiência, eficácia e liderança de seus alunos, buscando-se no Estado a responsabilidade em construir com políticas educacionais que favoreçam a inserção de uma modernização do ensino.

#### 2.4 A MILITARIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL E A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE DISPUTA

A militarização da sociedade civil é um fenômeno que vem chamando a atenção e necessita de debates vigorosos sobre sua expansão para os espaços públicos. Torna-se comum e frequentemente convergente a aceitação de uma parcela de cidadãos que defendem a ideia de que ter militares como agentes de segurança, é a resposta para a violência gerada em espaços educacionais brasileiros, alcançando uma “militarização da vida, porque vai além da segurança pública, passa pelo governo [Bolsonaro] agora militarizado e chega às escolas públicas” (FERREIRA, 2020, p. 169).

Esses conceitos fortalecem uma teoria de controle estadual que emprega forças militares como medidas preventivas contra injustiças sociais, tendo “todo o interesse em perpetuar a insegurança que cria a demanda por proteção. O Estado pode privar-se de todas as suas funções, com exceção da manutenção da ordem” (DE PAULO, 2019, p. 26). Essa é a teoria que se tem apregoado nas escolas públicas estaduais, servindo como justificativa para a presença e/ou parcerias que possibilitem o alinhamento da gestão educacional com as metas e objetivos militares.

São esses espaços educacionais que estão sendo ocupados pelo braço armado do Estado, representados pelas forças armadas e polícias militares estaduais. Essa “militarização da sociedade civil é a extensão das ideias militares [d]e rastreamento, identificação e seleção nos espaços e meios de circulação da vida cotidiana” (GRAHAM, 2016, p. 24) e que atualmente vem fazendo parte do processo educacional dos jovens.

Entretanto, para compreendermos como os militares e as forças armadas passaram a adentrar escolas públicas como dirigentes e a ocupação dessas instituições civis como espaços de consolidação de interesses e controle sociais, a partir do modelo de gestão compartilhada/cívico-militar, se faz necessário dialogar historicamente com suas relações e/ou interferências junto à sociedade civil.

Desde o período ditatorial no Brasil (1964–1985) o campo educacional já se encontrava submetido a certos interesses estrangeiros, que estabeleceu reformas de leis no sistema educacional, dando novas diretrizes à educação. Essas diretrizes pautaram-se em mecanismos tecnicistas, autoritários e domesticador (RIBEIRO, 2019). A partir das pretensões políticas e econômicas, a educação passa a desempenhar o papel de preparação de educandos, como recursos humanos importantes e necessários a manutenção do economicismo educativo (VEIGA, 1989).

O alicerce econômico dado à educação nesse período e ainda perceptível atualmente, contribuem tão somente para uma formação de mão de obra barata e especializada, marcando a educação da era militar como produtora de sujeitos alienados e submetidos ao mercado econômico brasileiro. As características atribuídas a esse modelo de educação sustentavam-se em assegurar uma produtividade, a partir do currículo atribuído as escolas da época, fortalecidos por diversas reformas do período ditatorial.

As políticas educacionais alicerçadas na economia, objetivando um aumento de produtividade, marcam fortemente a aliança educacional e economicista.

A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos, como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional, são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar (SAVIANI, 2008, p. 295).

Inicia-se então o controle social e educacional em direção ao desenvolvimento econômico, fortalecidos pela coalizão de empresários brasileiros e os Estados Unidos, subordinando a educação brasileira a organizações internacionais. Essa “concepção produtivista de educação” (SAVIANI, 2008, p. 297) se perpetua, transformando a educação em bem de consumo e de materialização de seus interesses, expandido uma lógica positivista de educação.

Em um acordo (MEC/USAID), os espaços educacionais tornam-se alvo do sistema capitalista, fomentando articulações hegemônicas de mercado e de uma escola que garanta o

desenvolvimento econômico. A coalizão entre militares e empresários marcou fortemente o campo educacional, “saíram vitoriosos, as forças econômicas dominantes, o que implicou a adequação ideológica política ao modelo econômico” (SAVIANI, 2008, p. 294).

Esse alinhamento fundamenta as constantes práticas de imposições, medo, hierarquia e controle como fortes características dessa época, considerando também o avanço da “teoria do capital humano” uma vez que a educação era mantida como reprodutora dos ditames capitalista. Severas marcas foram deixadas por essa época sombria, privatista e de imposições onde o “processo de militarização está intimamente ligado com a sociedade capitalista, sendo que a escola é um espaço privilegiado de lutas de classes” (DE PAULO, 2019, p. 26).

Essa pequena incursão pelo período militar, é somente para demonstrar que muitas das raízes plantadas nessa época, tomam força e materialização com a inserção de militares em escolas públicas. Como vivemos em um período “democrático” a maneira mais adequada de uma relação entre militares e civis, estão concretizadas na crescente militarização do espaço escolar, a partir de uma pseudoparticipação da sociedade civil em que nada coaduna com os verdadeiros princípios democráticos, reforçando um esvaziamento das históricas conquistas ao longo dos anos.

As observâncias das relações mercadológicas ao processo de ensino do período militar continuam convergentes na militarização da escola pública, demonstrando o controle social que ainda se perpetua em espaços que por lei deveriam ser democráticos. Paro (2001) traz a análise sobre como a escola e o capitalismo, tornaram-se antagônicos, pois, os meios de controle do trabalhador com fins de exploração, jamais podem caminhar com formação autônoma dos sujeitos, objetivo este que devem ser perseguidos pela escola.

De acordo com Santos e Pereira (2018, p. 259):

[...] É importante questionar em que medida os retrocessos impostos nos processos educativos, por meio da militarização das escolas públicas e das imposições propostas pelo movimento/projeto “Escola sem Partido”, não inviabilizam a garantia do direito à educação e ferem os princípios que devem regê-la.

Esse contraditório tem moldado reestruturações organizacionais de parcerias entre a Educação, Segurança Pública e Forças Armadas, sustentando implantações arbitrárias e dualistas, onde, de um lado, estão os militares como meio de salvaguardar os interesses e ideologias do Estado, e do outro, a sociedade civil com seus direitos vilipendiados. A escola é um espaço de diferentes culturas e pensamentos, onde, a beleza da heterogeneidade é que

fortalece a sua importância social. Torná-la campo de disputa e controle social é esfacelar a “formação humana nos diferentes aspectos que o constitui” (SANTOS et al, 2019, p. 581).

O modelo de militarização dessas escolas tem revelado concepções e ideários totalmente distantes do que objetiva o papel social da escola na formação plena do sujeito. Suas intencionalidades refletem um domínio de comportamento, onde “os gestores militares não estão preocupados imediatamente com os problemas da desigualdade social. Para eles, esse não é um problema da escola, é um problema do sistema” (RIBEIRO E RUBINI, 2019, p. 17).

Uma formação mais emancipatória e crítica fica comprometida pela presença de militares estaduais ou federais em uma escola pública que visa formar sujeitos autônomos. O que a militarização está fazendo é uma homogeneização da fala, da aparência, do pensamento e do comportamento para moldar os sujeitos de acordo com seus interesses por meio de uma “chamada cultura do medo e o cenário de violência como fontes no processo de fortalecimento da ideia de que temos que preparar nossas instituições para agirem de forma dura contra as “ameaças”” (OLIVEIRA, 2016, p. 44).

As metamorfoses operadas pela política regulatória sobre a política democrática assumem a forma de tensões sociais que levam os cidadãos a acreditar e/ou aceitar como senso comum a necessidade de uma gestão militar das escolas públicas. Muitos riscos envolvem essa relação de poder entre governo e sociedade civil, pois, o poder legítimo favorece as relações entre grupos dominantes e subalternos. Para Weber, 2000 (apud CINTRA, 2017, p. 38):

[...] um poder é legítimo quando a relação entre dominantes e dominados se estrutura sobre algum tipo de consentimento. Isto é, quando os governados obedecem aos governantes por “crer” que estes são detentores de uma autoridade específica. É essa crença que permite que a dominação de um Estado seja duradoura e não se baseie exclusivamente no uso da força.

Essa domesticação dos corpos e mentes é o que permite com que a sociedade civil se curve a um militarismo que “tem se sobressaído ao longo da história como uma forma de prática educativa supostamente eficiente e que se baseia em treinamentos duros e violentos como forma de preparação para uma vida” (OLIVEIRA, 2016, p. 48), onde, “o controle social é a regulação do comportamento [e até do pensar] dos indivíduos dentro de uma conduta desejável por aqueles que governam e legislam sobre o grupo social controlado” (DE PAULO, 2019, p. 39).

Tais técnicas são visíveis na militarização das escolas públicas, delineando condutas servis. Os rituais cívicos (hino nacional, culto à bandeira, aos heróis nacionais e aos fundadores da nação – símbolos patrióticos e nacionalistas) passaram a ser difundidos pela escola, para a formação do “novo cidadão republicano” (SOUZA, 1998).

A escola poderia caminhar contra a lógica punitiva e violenta, dando formação para que os estudantes pensem sobre o mundo em que vivem, tomem decisões. Mas, na prática, ela vira um ambiente de “reprodução de autoritarismo” (BELCHIOR, 2014, p. 03).

As características acima reforçam práticas não somente de um período do regime militar no Brasil, mas, sobretudo, uma reconfiguração de ações militares que está sendo fortemente percebíveis na nova onda de militarização adotados por governos do país. O poder dominante dos governos (estadual e federal) gera uma necessidade de suas (im)posições como mecanismos de melhoramento a uma escola frágil, violenta e que não consegue atingir os objetivos estabelecidos pelo capital, justificando assim, a ocupação dos espaços escolares pelas forças militares/armadas.

A escola é um dos lugares privilegiados de governo do eu, de produção do(s) sujeito(s) disciplinarizado(s). O poder seria exercido de maneira mais fluida, capaz de pôr em ação sobre os indivíduos adestramentos psíquicos e comportamentais. A educação escolar torna-se instituição capaz de articular a formação do sujeito e o desenvolvimento do Estado. O poder é ação educativa, as tentativas de produzir diferentes modos de subjetivação do ser humano (DUARTE e ROMANO, 2010, p. 04).

Tornar a funcionalidade das escolas públicas pautadas na relação de poder domesticador e legitimado das ações do Estado materializam condições de adestramento dos educandos, prática muito comum e crescente na implantação da militarização da sociedade civil. O que se demonstra ainda mais preocupante é a pseudodemocracia que se funde a uma participação de mera escuta de propostas de melhoramento do espaço escolar, condicionando o sujeito a um mero espectador dos objetivos dominantes.

Todo esse caminho traçado pela militarização da sociedade civil demonstra uma perversa intencionalidade em pautar suas estruturas organizacionais em vias de posição que estão na contramão das leis estadual e federal, expandido cada vez mais os (des)montes de uma formação plena do cidadão. Tais intencionalidades revelam uma relação dominante frente à sociedade, impondo-lhes condutas disciplinares e hierárquicas, onde, “fabrica um tipo de pessoa que é necessário para o funcionamento e manutenção da sociedade moderna” (FERREIRA, 2020, p. 106).

O reflexo dessa militarização, em que a escola pública tem se tornado alvo de predileção, vem maximizando parcerias que se fundamentam em narrativas de poder e de padronização do sujeito, para torná-lo suscetíveis as necessidades do mercado capitalista, produzindo seres adaptáveis, dóceis e manipuláveis. Sendo assim, os espaços educacionais continuam sendo utilizados como mecanismo de manutenção e/ou ampliação das lógicas hegemônicas que interferem de maneira intervencionista e de fortalecimento dos interesses econômicos e mercadológicos.

Nesse cenário, a Gestão democrática está sendo vilipendiada por articulações diretivas que subordinam a sociedade a um reprodutivismo de ações, alicerçada em um contraditório entre Gestão Compartilhada/Cívico-Militar e Gestão democrática. A entrega da escola pública a dirigentes militares implica em uma relação de decisões de meras parcerias visando mascarar a verticalização ainda existente nesse modelo de gestão que vem gerando fortes mudanças na configuração de uma gestão que por lei deveria ser de princípios democráticos.

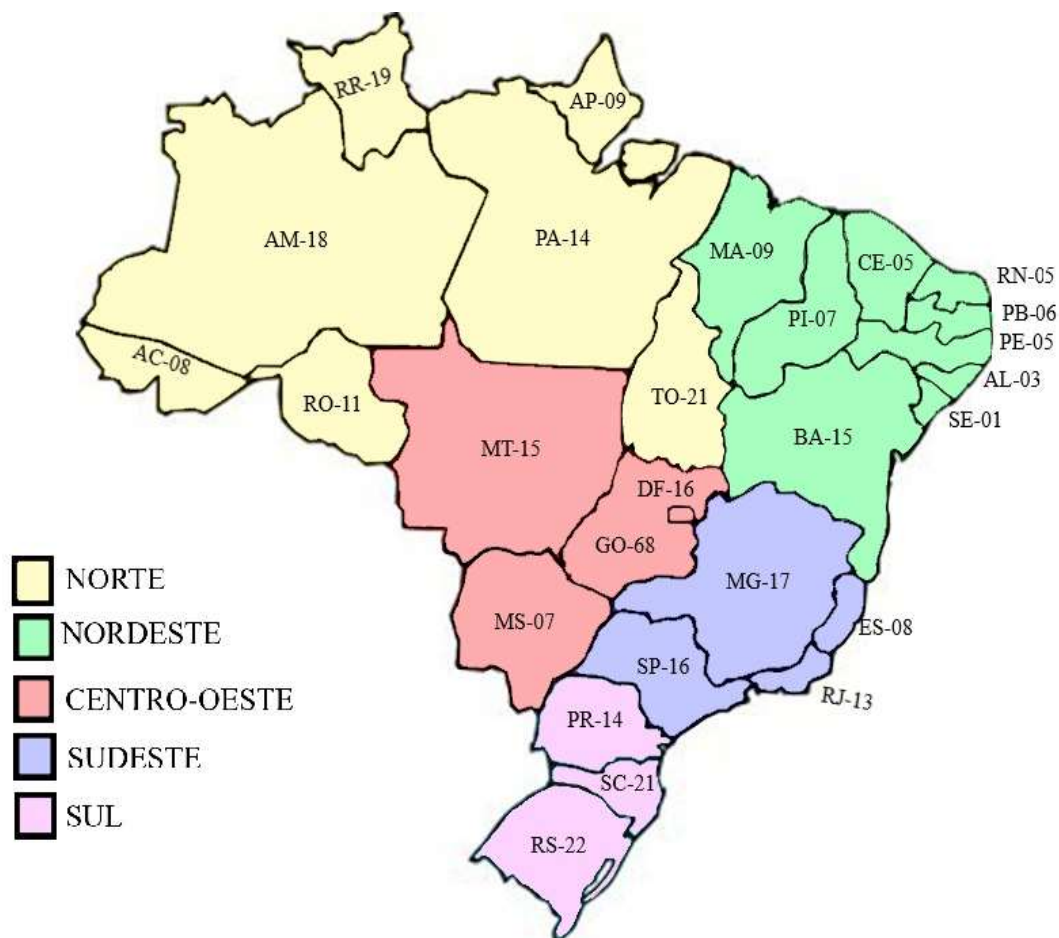
Para Ferreira (2020) a militarização é um processo que vem ocorrendo em escolas dos diversos estados brasileiros como projeto político de sociedade que tem ligação com algumas características comum à formação do Brasil e, sobretudo, da sua modernização, as quais culminam com uma tendência de militarização das relações como forma de controle, principalmente dos grupos mais vulneráveis.

É com esse projeto de expansão que a formação educacional tem se tornado “centralizadora, autoritária, corporativista e de dominação ideológica, pois não permite a participação e o diálogo sobre decisões que afetam a comunidade escolar” (LIMA, 2020, p. 143). Moldar os sujeitos numa subserviência aos ditames elitistas contribui para que a implantação da militarização em escolas públicas seja um elemento facilitador na formação de uma sociedade obediente às determinações hierárquicas.

Evidencia-se na figura 2 como esse modelo de militarização vem se expandindo por escolas públicas, materializando-se em políticas educacionais por todo o Território Nacional. O crescimento desse panorama de militarização engessa as práticas democráticas dessas escolas, pois se têm priorizado somente as políticas de parcerias entre a educação e segurança pública, revelando uma predileção nesse tipo de gestão.

Apresenta-se um panorama quantitativo de escolas que passaram a ser geridas por militares a partir de uma política dos governos estaduais, fomentada posterior pelo governo federal, resultando no aumento de escolas militarizadas por todo o país.

**Figura 2.** Mapa da Militarização de Escolas Públicas no Brasil (1990-2022)



Fonte: elaboração da autora com base em Santos (2020) e Brasil (2020-2022)

O Mapa traz preocupantes evidências em torno de uma gestão pensada pelos governos federal e estadual como meio de salvaguardar seu poder sobre as massas, permitindo com que a escola permaneça “[...] imersa em relações de poder e dominação, onde o controle e domínio dos indivíduos podem servir para atender aos mais diversos interesses” (FERREIRA, 2020, p. 22). Sua materialização temporal desde 1990 a 2022 demonstra como essa política tem ganhado força, mesmo diante da legalidade de uma gestão democrática que tem sido esquecida pelo poder público.

Esses aspectos estão fortemente marcados pela retórica de reconstrução de uma escola que não garante mais aos seus educandos uma “qualidade” de ensino que os impulsionem a um mercado de trabalho em constantes exigências, e de uma “segurança” que lhes permitam ficar longe da violência que adentram as escolas, tornando-se narrativas para ratificar as crescentes parcerias entre os órgãos educacionais e de segurança. Lima (2020, p. 185) corrobora ao afirmar que:

Escolas militarizadas, por sua vez, são escolas civis que contam com apoio do aparato militar, incluindo recursos humanos e financeiros, a partir de parcerias entre as Secretarias de Educação e Secretarias de Segurança. São escolas públicas de acesso universal que incorporam rotinas, normas e valores militares. Estas escolas contam com cargos de apoio e supervisão exercidos por policiais militares e membros do corpo de bombeiros que assumem a tarefa de garantir a disciplina e o controle dos alunos, determinando vestimentas, comportamentos e atitudes.

Ao fazer isso, o governo reforça o caminho em direção a valores e objetivos que estão em desacordo com aqueles estabelecidos por uma nação democrática ao usar a sala de aula como um espaço para relações antagônicas. O governo adotou essa postura para ingressar no sistema educacional e manter um estilo de gestão gerencialista, retomando modelos duramente criticados e apresentando propostas harmonizadoras que reduzem a importância do sujeito frente às transformações.

Para Veloso e Oliveira (2016) a educação tem o papel de evitar a barbárie e promover uma emancipação, em oposição ao retorno do totalitarismo, autoritarismo, incluindo todas as formas de dominação que mitigam a identidade e o potencial de resistência dos indivíduos. Entretanto, é preciso que suas bases retomem a histórica luta pela escola democrática e emancipadora, aquela que impulsiona os indivíduos a busca pelas transformações individuais e coletivas.

A educação é um espaço de lutas e conciliação, serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer a quem deve servir e quem deve tomar essas decisões (APLLE, 2003, p. 42). A despolitização trazida por esse conformismo distancia a escola de uma verdadeira resposta democrática, privando-a da oportunidade de construir ideias reflexivas e reforçando a descaracterização de um modelo de gestão colaborativo e dialógico.



### **3 GESTÃO ESCOLAR COMPARTILHADA: CONCEPÇÕES E ORGANIZAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA**

Esta seção visa evidenciar as relações de poder estabelecidas nas propostas administrativa e didático-pedagógica da gestão escolar compartilhada/cívico-militar atualmente implantada em nove escolas públicas do estado do Amapá, nos municípios de Macapá, Santana, Laranjal do Jari e Oiapoque. Cinco destas escolas tem implantação estadual e quatro implantações, federal, colocando o Amapá na 6ª posição com mais escolas militarizadas da região Norte.

As concepções e organizações que emanam desse novo modelo de gestão serão evidenciadas a partir de análises feitas em documentos federais, os quais instituíram as Ecim com parcerias entre o MEC e MD, e, em documentos estaduais, os quais instituíram o compartilhamento de gestão entre a SEED e Segurança Pública/Forças Armadas. Entende-se que ambas as gestões têm caráter de compartilhamento, pois, o militar está presente no processo de ensino-aprendizagem e mantém relações de poder, seja ela direta ou indireta.

#### **3.1 A POLÍTICA DE GESTÃO COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR DO GOVERNO FEDERAL: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS – OS MARCOS LEGAIS NACIONAIS**

A política de gestão compartilhada/cívico-militar é um projeto gestado no período de campanha eleitoral de 2018, onde na época o candidato à presidência do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, alicerçou um dos seus principais projetos para a educação em narrativas de um enfraquecimento das práticas administrativo e didático-pedagógicas de escolas públicas, atacando fortemente as iniciativas educacionais democráticas já em curso.

Sua forte relação com projetos que coadunam com interesses e estratégias de setores neoliberais e neoconservadores, o ajudou na propagação de propostas de uma “nova direita brasileira” cujo objetivo é disseminar pautas que possibilite um retorno de uma educação voltada para o mercado capitalista e para os tradicionais valores morais.

Suas intencionalidades em materializar uma educação mercadológica e tradicionalista, se apresentam em uma retomada histórica de ações de um período educacional brasileiro de grande controle social, em que as escolas foram transformadas em espaços de formação de sujeitos obedientes ao sistema e servil à economia hegemônica. Eleito para um mandato de quatro anos (2019-2022), em sua plataforma de governo já estava explícito a que tipo de gestão as escolas públicas seriam submetidas ao afirmar que:

**Além de mudar o método de gestão, na Educação**, também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria **questão disciplinar dentro das escolas** (BOLSONARO, 2018a, p. 46, grifo nosso).

Fica evidente no excerto acima que ao se referir às mudanças da gestão e de questões disciplinares na educação brasileira, se revela convicções ideológicas que se tornaram determinantes para os rumos em que a educação passou a seguir, já estabelecendo em sua fala a insatisfação em ver as escolas dando passos em direção a uma diversidade de pensamentos e de culturas.

Mesmo diante das legislações nacionais como a Constituição Federal de 1988, a LDB n.9.394/1996 e o PNE n.13.005/2014 que consagram o caminhar educacional democrático, a proposta de Bolsonaro para a gestão escolar fere os direitos a uma educação plural, deixando de fortalecer o que anos tem sido bandeira de luta da sociedade civil que é uma educação em que todos/as tenham participação ativa e crítica.

Pautado em raízes militares e em uma educação tecnicista, as políticas educacionais de seu governo se ancoram em argumentativas de contornos ideológicos partidários, estabelecendo o retorno de práticas educativas muito semelhantes ao período militar de 1964, rememorando “A educação que nos convém” com intencionalidades “[...] que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda” (SAVIANI, 2008, p. 295).

Entretanto, o que atualmente se difere, é que sua implantação agora é aclamada por parte da sociedade civil e metamorfoseada em uma proposta de gestão compartilhada entre civis e militares, que carregam concepções militaristas de civismo, hierarquia e disciplina, promovendo severas contradições com os princípios democráticos já estabelecidos na educação básica. Tais concepções se apresentam propícias em fortalecer:

[...] estratégias que possibilitem esvaziar os sentidos de justiça social, igualdade, solidariedade e diversidade historicamente construídos dentro da escola, buscando substituí-los: de um lado, pelo empreendedorismo, produtividade e meritocracia; e, do outro lado, pela retidão moral, cristianismo e valores familiares (PERONI; LIMA, 2020, p. 7).

Tudo para se alcançar propósitos de retorno a um projeto educativo de controle social, no qual, “a gestão” se torna elemento fundante para o alcance dos objetivos de grupos representativos que integram a “nova direita brasileira” e que estão alinhados ao seu governo,

pois, quanto mais dóceis e adaptáveis forem os sujeitos, mais acessíveis eles estarão para um aceite de um mercado competitivo e explorador. Para tanto, a escola passa a ser um espaço privilegiado para a formação desse sujeito, onde, as políticas educacionais do governo federal passam a materializar uma educação “pari passu” as intencionalidades de grupos de interesses que veem a escola como fundamental na construção de seus projetos elitistas.

Mesmo diante com um distanciamento de interesses entre os sujeitos da nova direita brasileira, suas intenções em derrotar qualquer política de esquerda e retomar as rédeas do poder, lhes permitiu coadunar suas táticas em busca de uma coalização que fortalecesse o alcance de uma dominação política e social em prol de um projeto hegemônico de interesses capitalistas.

Conforme Peroni e Lima (2020) a centralidade da aproximação entre neoliberais e neoconservadores está na construção de um projeto comum de restauração do poder de classe. O que para o neoliberalismo é um projeto societário para formar sujeitos aptos ao mercado em constantes mudanças, para o neoconservadorismo, é "a coerção - a militarização em particular e o idealismo punitivo, em geral - como instrumento de controle e manutenção da ordem" (LIMA, 2020, p. 56).

É nesse cenário de coalizão que agora ex-presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro, se apresentou como um representante dos grupos que segundo Freitas (2018) são os núcleos dos liberais, conservadores e militares, que se une em prol de um projeto comum que contribui na articulação de aceitação aos projetos de desconstrução ao direito a uma educação pública e com qualidade social.

Seus representantes têm concentrado no projeto de conformação da sociedade civil a "defesa do neoliberalismo no que diz respeito às políticas econômicas e de liberdades individuais e do neoconservadorismo quanto às questões morais, culturais e comportamentais", tendo o militarismo como um braço forte do Estado que se une a "uma forma autoritária de governar" (FREITAS, 2018, p. 909).

Sustentados nessas proposições, que nasce o projeto de militarização das escolas públicas, financiado pelo Ministério da Educação – MEC, e, em parceria com o Ministério da Defesa – MD, se configuram como pauta de uma política célere e sedimentada em princípios militares, tendo como sua primeira iniciativa de implantação o Decreto 9.665 de 2 de janeiro de 2019. Sua primeira iniciativa foi estabelecer uma significativa mudança na estrutura regimental do MEC com a criação da Subsecretaria de Fomento as escolas Cívico-Militares – Secim, onde, em seu Art. 11, inciso XVI, terá por competência:

XVI - promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital **tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares** (BRASIL, 2019a, grifo nosso).

Chama-se a atenção para a narrativa de comparação das práticas administrativas, educacionais e didático-pedagógicas de colégios militares cuja finalidade é ampliar a formação de sujeitos subjugados a “uma cultura que padroniza, tornando homogêneo o comportamento, o pensar, as práticas e os uniformes, sob a tutela de um mesmo regulamento” (SANTOS e VIEIRA, 2019, p. 729). E para isso, vem se utilizando de bases conceituais militarizadas como padronização das práticas educacionais, para assim, alcançar seus objetivos e finalidades.

Consoante a primeira subsecretária da Secim Márcia Amarílio da Cunha Silva (2019), a secretaria tem como responsabilidade mudar a nação por meio da educação, e para isso, estabeleceram como objetivo “democratizar” o ensino de qualidade oferecido pelas escolas militares do Brasil, instalando um novo modelo que pretende resgatar a disciplina e a organização, principalmente nas escolas públicas de mais vulnerabilidade social.

Entretanto, as contradições que emergem dessa narrativa, demonstram severos desmontes de um governo federal que enxerga a construção histórica de uma escola pública democrática como ameaça a seus projetos, pois, ao querer estabelecer uma ampliação de um ensino pautado em escolas militares, fragiliza a verdadeira formação plena dos sujeitos.

Como meio de alcançar esses resultados se cria uma estrutura de controle e subordinação, onde, a Secim também está responsável, como mostra o Art. 16, inciso “IX – propor, desenvolver e acompanhar o sistema de cadastramento, **avaliação e acompanhamento das atividades das escolas cívico-militares**” (BRASIL, 2019a, p. 09, grifo nosso), numa distribuição estrutural de cargos comissionados do grupo de Direção e Assessoramento Superiores – DAS.

A estrutura organizacional que criou a Secim apresenta-se como o primeiro indício de monitoramento do programa com um aumento orçamentário na pasta da educação, se colocando contraditoriamente a fala do ex-presidente no período de sua campanha eleitoral de 2018, onde, disse que “é possível fazer muito mais com os atuais recursos” (BOLSONARO, 2018a, p. 41). No quadro 8 estão representados os cargos e valores unitários em reais acrescidos em apenas dois dias de seu mandato:

**Quadro 8.** Organização Estrutural Administrativa e Financeira da Direção e Assessoramento Superiores – DAS

FUNÇÃO	CARGO	VALOR UNITÁRIO EM REAIS
Subsecretário de Fomento das ECIM	DAS – 101.5	8.988,00
Assessor do Subsecretário de Fomento	DAS – 102.4	6.843,76
Coordenador-Geral de Capacitação de Profissionais da Educação	DAS – 101.4	6.843,76
Assistente do Coordenador-Geral	DAS – 102.2	2.694,71
Coordenador-Geral de Acordo e Cooperação Técnica	DAS – 101.4	6.843,76
Assistente Técnico do Coordenador de Acordo	DAS – 102.2	2.694,71
Coordenador-Geral de Desenvolvimento Didático-Pedagógico	DAS – 101.4	6.843,76
Assistente do Coordenador-Geral de Desenvolvimento	DAS – 102.2	2.694,71
<b>TOTAL</b>		<b>44.447,17</b>

Fonte: elaborado pela autora com base no SIORG (2022).

Com a construção de retorno de uma política de controle e obediência motivada pelos grupos elitistas de interesses hegemônicos, imbricados nesse governo federal, reflete-se um desmonte no que preconiza as verdadeiras políticas participativas e dialógicas, a exemplo da gestão democrática. As intencionalidades de formação educativa de seu programa objetivam uma centralidade em padrões de excelência, mensuradas em resultados de avaliação de larga escala como o SAEB e PISA.

São essas concepções militaristas que marcaram as primeiras iniciativas de tornar a escola pública com padrões de melhoria da qualidade educacional e de uma gestão de alto nível. Transformando o espaço escolar público em escolas que não garantem mais a permanência dos sujeitos, enaltecendo a representatividade de uma política que fortalece a educação elitista e oportuna aos setores econômicos.

Com isso, a Secim em seu Art. 16, reforça quais concepções esse modelo de gestão deve seguir, pois lhe compete:

- I - Criar, gerenciar e coordenar programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional que considerem **valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional** necessário aos jovens;
- II - propor e desenvolver um modelo de **escola de alto nível**, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares

do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio;

III - promover, progressivamente, a adesão ao modelo de **escola de alto nível às escolas estaduais e municipais**, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2019a, p. 09, grifo nosso).

É possível perceber que tanto no excerto, quanto na fala da subsecretária, que a finalidade do ex-presidente Bolsonaro em desqualificar a educação pública e democrática, considerando-a como entraves a elevação de resultados e responsável em doutrinação, são estratégias para utilizar desse espaço como possibilidades de enquadramento dos sujeitos as práticas de escolas militares.

A voluntariedade no aceite a implantação, assevera ainda mais seus condicionantes as escolas públicas que se tornam Ecim, já que se propõe alicerçar as escolas públicas a valores éticos e morais conservadores, assim como, moldar comportamentos por meio da disciplina, do civismo e do patriotismo. Para Anísio Teixeira (1947, p. 89):

Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a serem livres, bons e capazes. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos.

A atual proposta de gestão escolar cria esses padrões de treino e domesticação, onde, o homem livre que a democracia deveria formar, está sendo substituído pelo homem de civilidade – dedicação e fidelidade ao interesse público – ao encontrar-se subordinado a direcionamentos educacionais forjados em estratégias de controle social e de homogeneização, seguindo parâmetros hierárquicos estabelecidos pelo MEC e controlados pela Secim.

Com isso, ao instituir no Decreto n.10.004, de 5 de setembro de 2019, que cria do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, delineou-se, pela segunda vez, a forma hierárquica sobre os novos passos da educação pública em todos os estados do Território Nacional que aderirem ao programa.

Sendo assim, em seu “Art. 1º fica instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, com a finalidade de promover **a melhoria na qualidade da educação básica** no ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2019e, p. 01, grifo nosso). Delineando parâmetros em que todas as escolas devem seguir o que se tem estruturado no

documento de maneira a padronizar o processo estrutural e organizacional das escolas públicas como determinado. Considerando que:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - Escolas Cívico-Militares – Ecim – escolas públicas regulares estaduais, municipais ou distritais que aderirem ao Pecim;

II - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim – conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecim a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa (BRASIL, 2019e, p.01).

Evidencia-se que, sua expansão e aceitação pela sociedade civil estão vinculadas ao slogan propagandista do ex-presidente de que os padrões de colégios militares dão sustentação “a qualidade educacional”. Entretanto, a qualidade cunhada pelo governo federal, reflete concepções hegemônicas de avaliação para ranqueamento de escolas ao nível nacional e mundial. E para isso, apresentam em todos os documentos legais – Decretos, Portarias e Diretrizes – um amplo sistema de avaliação das Ecim, para atingir posições que fortaleçam ainda mais seu projeto de militarização pelo Brasil.

Além de uma padronização das escolas públicas através desses documentos, é na avaliação que ele vai moldar novas estratégias para permanecer adentrando cada vez mais às escolas estaduais, municipais e distritais, como estabelecido em todos os Marcos legais que subsidiam a implantação das Ecim, as quais têm por finalidade estabelecer as regulamentações para a execução do programa em escolas selecionadas durante esses três anos do projeto.

Todos esses instrumentos legais fundamentam os caminhos a serem seguidos pelas Ecim, reforçando mais uma vez o monitoramento e avaliação do programa alicerçado pelo Decreto n.10.004/19, Portaria n.2.015/19, Portaria n.1.071/20, Portaria n.925/21 e Diretrizes das escolas cívico-militares com elaboração no ano de 2021. Os Artigos e incisos abaixo, evidenciam como esses documentos estão exercendo essas avaliações, ao estabelecerem que:

Art. 5º São diretrizes do Pecim

IX – avaliação contínua das escolas que aderirem ao Programa

Art. 6º Compete ao Ministério da Educação:

V – definir metodologia de monitoramento e avaliação para o Pecim (BRASIL, 2019e, p. 2-3).

Art. 20. O Pecim, em especial o desempenho das escolas participantes, será objeto de avaliação de resultado, com o intuito de gerar evidências para seu aperfeiçoamento (BRASIL, 2021, p. 05).

Considera-se que esse amplo sistema de avaliação esteja alicerçado no principal pilar que justifica o aceite da sociedade civil para uma rápida expansão das Ecim que é o alcance da “qualidade da educação básica” estabelecida no Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014 que estabelece em sua Meta 7 “o fomento da qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb”.

Registra-se que sem um sistema de avaliação contínuo, o Pecim não consegue se manter em tais narrativas para a continuidade de sua implantação. As inúmeras documentações que sustentam o programa aprisionam o fazer administrativo e didático-pedagógico a uma busca incessante no alcance de metas, condicionando a prática escolar a um enquadramento regimental que visa atingir o nível de excelência por uma educação com características empresariais e robotizadas.

Mesmo que o Decreto n.10.004/19 em seu Art. 01, parágrafo § 2º diga que “o Pecim é complementar a outras políticas de melhoria da qualidade da educação básica em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital e não implicará o encerramento de outros programas ou a substituição” (BRASIL, 2019e, p. 01), há pouca menção sobre o fortalecimento de práticas democráticas dentro das escolas que optaram por sua adesão, implicando na contradição em relação a que tipo de educação o programa objetiva expandir nos estados brasileiros.

Essas intencionalidades de uma padronização dos sujeitos através dos espaços educacionais são regulamentadas pelos diversos documentos que constituem o Pecim, os quais representam uma estratégia de retomada do poder hierarquizado pelo Estado, na figura do ex-presidente do Brasil, resguardando seus interesses, fortalecidos em uma expansão de propósitos em adentrar nos 26 estados e no Distrito Federal, que por meio da Portaria n. 925/2021 estabelece que:

Art. 8º A implantação das Ecim no país em 2022, buscará atender ao princípio da inclusão de boas práticas para a melhoria da qualidade do ensino público, **devendo, para tanto, ser priorizada a instalação das escolas em todos os estados da federação**, conforme a viabilidade de implantação (BRASIL, 2021, p. 02, grifo nosso).

Os objetivos do programa para atingir o estabelecido no Art. 8º foram direcionados a um planejamento de implantação da Ecim, que definiu haver entre os anos de 2020 a 2023 um quantitativo de 54 escolas por ano, de maneira a atingir um total de 216 escolas durante todo



seu mandato, distribuídos em duas escolas para cada estado e Distrito Federal. O quadro 9 demonstra como essa proposta ocorreu durante os três anos em curso e como se encontra o processo de expansão.

**Quadro 9.** Demonstrativo da Proposta inicial e de execução das Ecim no Brasil

ANO	PROPOSTA INICIAL	EXECUTADO
2020	54	53
2021	54	74
2022	54	89
<b>TOTAL</b>	<b>162</b>	<b>216</b>

Fonte: elaborado pela autora (2022)

O alcance célere das 216 Ecim durante os quatro anos de mandato, nos desperta a uma compreensão de quão importante essa política de militarização se revelou no governo Bolsonaro e como o governo federal vem fomentando o que eles denominaram de “Modelo Mec de Ecim” (BRASIL, 2021, p. 06), consolidando seu projeto societário de uma educação com contornos nacionalistas e patriotistas na busca de um retorno as tradições, onde, para o ex-presidente, a sociedade deve compreender “que somos um país conservador” (BOLSONARO, 2018b, online), reafirmando suas políticas ideológicas sobre a educação.

É na concepção de vulnerabilidade social como critério de implantação, que o governo federal ganhou notoriedade, pois, muitas escolas passaram a aderir ao programa como forma de melhoramento dos seus espaços físicos e materiais, em função dos recursos limitados que não contribuem para seu desenvolvimento administrativo e didático-pedagógico. Segundo Arroyo (2019, online) “o que [...] legitima a criação das **escolas militarizadas** é o discurso de que as infâncias são criminosas, mas não todas, só as populares, ou se criminaliza quem está nas escolas privadas?”.

A romantização e a promessa “de melhorar o cotidiano escolar, diminuindo conflitos e colocando os jovens no caminho da retidão” (LIMA, 2020, p. 185), é que facilita a adesão pela sociedade civil e aclamada por vários governos estaduais, municipais e distrital. Entretanto, as incongruências geradas pelos rigorosos meios de adesão têm contribuído para que muitos dos educandos sejam excluídos, em consequência da não “adaptação” aos meios educativos adotados pelas Ecim.

No quadro 10 se observa como o Pecim alcançou todas as regiões brasileiras e como cada estado foi ampliando e fortalecendo a militarização. Cabe destacar a região Norte, por

ser uma particularidade de nosso objeto e como local com contornos tão desiguais e com tardias materializações de políticas educacionais, se apresentar como a 3º região que mais implantou o Pecim.

**Quadro 10.** Escolas Públicas com militarização por Regiões no Brasil implantadas pelo Pecim

LEVANTAMENTO DE ESCOLAS MILITARIZADAS NO BRASIL POR REGIÕES – IMPLANTAÇÃO FEDERAL									
PERÍODO: 2020 a 2022									
NORTE	Nº	NORDESTE	Nº	CENTRO OESTE	Nº	SUDESTE	Nº	SUL	Nº
ACRE	05	ALAGOAS	03	MATO GROSSO	07	ESPIRITO SANTO	08	PARANA	11
AMAPA	04	BAHIA	02	MATO GROSSO DO SUL	07	MINAS GERAIS	17	RIO GRANDE DO SUL	22
AMAZONAS	08	CEARA	05	GOIAS	08	RIO DE JANEIRO	13	SANTA CATARINA	21
PARA	13	MARANHÃO	03	DISTRITO FEDERAL	06	SÃO PAULO	16		
RONDÔNIA	04	PARAIBA	06						
RORAIMA	01	PERNAMBUCO	05						
TOCANTINS	09	PIAUI	06						
		RIO GRANDE DO NORTE	05						
		SERGIPE	01						
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>TOTAL</b>	<b>54</b>

Fonte: elaborado pela autora com base em Santos (2020) e Brasil (2022)

A defesa e criação de políticas pelo ex-presidente em torno da educação militar e as iniciativas estaduais e municipais, fizeram com que a implantação e aceitação do programa, se mostrassem favoráveis aos cidadãos brasileiros, adentrando todas as unidades federadas, mais o Distrito Federal, aderindo-se maciçamente às políticas do governo federal.

Evidencia-se que as regiões Sul e Sudeste lideram no número de escolas, cada uma com 54 unidades escolares. Importante destacar que ambas as regiões, com exceção do Espírito Santo, durante o processo eleitoral de 2018 e 2022 formaram coalizão em prol dos dois pleitos eleitorais, em favor do candidato Jair Bolsonaro. Certamente, o referido apoio tenha sido pela defesa da nova direita brasileira, em seus ideais e bandeira de luta, no processo de uma educação autoritária, desprovida da consciência de classe.

Denota-se que as 216 escolas públicas atualmente submetidas às políticas de implantação das Ecim, tornou-se elemento de consolidação da estratégia da “nova direita brasileira” cuja finalidade é expurgar da educação princípios que favoreçam a diversidade e expressão cultural dos sujeitos. Observa-se que em um processo de contradição, vemos regiões como Norte e Nordeste, seguirem na 3ª e 4ª posição, quando, dentro das políticas educacionais, são as que mais sofrem com as desigualdades de investimentos públicos.

A preocupante realidade revela como as parcerias firmadas entre o Ministério da Educação e Ministério da Defesa no Brasil fortalece a expansão da militarização de escolas públicas, demonstrando uma forte relação de dominação de interesses em apropriar-se da escola como propagadora de uma educação de cabresto, pautando-se em princípios de uma pseudoparticipação que impera o poder hegemônico.

Todo esse desmonte vem sendo substituído por uma argumentação contraditória de que seus princípios podem coadunar com esse novo modelo, em uma distribuição de poder hierarquizado a qual são submetidas às Ecim. Com isso, o aumento anual de recursos em torno do Pecim, que fomentam uma gestão militarizada criada para satisfazer pensamentos ideológicos da nova direita brasileira, cresce vertiginosamente, retirando dos cofres do MEC um alto valor que poderia ser destinado ao fortalecimento da gestão democrática, contida na Meta 19 no PNE (2014-2024).

De acordo com Menezes e Sócrates (2020) do portal MEC:

Em 2020, o MEC destinará R\$ 54 milhões para levar a gestão de excelência cívico-militar para 54 escolas, sendo R\$ 1 milhão por instituição de ensino. São dois modelos. Em um, de disponibilização de pessoal, o MEC repassará R\$ 28 milhões para o Ministério da Defesa arcar com os pagamentos dos militares da reserva das Forças Armadas. Os outros R\$ 26 milhões vão para o governo local aplicar nas infraestruturas das unidades com materiais escolares e pequenas reformas — nestas escolas, atuarão policiais e bombeiros militares (BRASIL, 2020, p. 01).

A verba destinada ao Ministério da Defesa é para o pagamento dos militares da reserva das Forças Armadas, valores que são adicionais aos seus salários, representando 30% sobre o vencimento anterior a aposentadoria. Tais gastos incidiram sobre o MEC e representou mais despesas em favor do projeto presidencial e desvio de verbas a funcionários não vinculados a pasta da educação, representando milhões de reais terceirizados.

Compreende-se que em virtude dos repasses de verbas para gratificações dos militares dos orçamentos educacionais, torna o Pecim um programa também de favorecimento e bonificação. Penido e Kalil (2021, p. 01), compreendem que o “o principal projeto para a educação do governo Bolsonaro é, na prática, um “programa de transferência de renda” para militares”. O portal do MEC faz referência ao percentual destinado a esses militares, ao afirmar que:

As escolas em que haverá pagamento de pessoal serão aquelas em que haverá parceria entre o MEC e o Ministério da Defesa, que contratará militares da reserva das Forças Armadas para trabalhar nas escolas. A duração mínima do serviço é de dois anos, prorrogável por até dez, podendo

ser cancelado a qualquer tempo. Os profissionais vão receber 30% da remuneração que recebiam antes de se aposentar.

Os estados poderão ainda destinar policiais e bombeiros militares para apoiar a administração das escolas. Nesse caso, o MEC repassará a verba ao governo, que, em contrapartida, investirá na infraestrutura das unidades, com materiais escolares e pequenas reformas. (BRASIL, 2019, p. 01)

Os dados orçamentários que se destinam ao fomento das Ecim não se apresentam de maneira clara e descritiva em suas Portarias – n.2.015/19; n.1.071/20; n.925/21 – estabelecendo somente que no “Art. 3º O Pecim será implantado por meio das seguintes ações: III - o apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária, para cobertura de despesas operacionais e regulamentares, atendidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas - PAR” (BRASIL, 2021, p.01). Esses repasses do MEC se diferenciam conforme o modelo de pactuação que disponibiliza duas formas:

Art. 13. O Pecim disponibilizará duas formas de pactuação a serem escolhidas pelo MEC:

I - Modelo de Disponibilização de Pessoal: o Ministério da Defesa, mediante parceria com o MEC, disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as Ecim, e, em contrapartida, os estados, os municípios e o Distrito Federal farão os investimentos necessários nas instalações e infraestrutura para a adaptação das escolas regulares selecionadas para a implementação do modelo de Ecim: e

II - Modelo de Repasse de Recursos: o MEC fará o aporte financeiro, por meio do PAR, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para as necessárias adaptações das escolas regulares a implantação do modelo de Ecim (BRASIL, 2019; 2020; 2021 p. 01).

Se considerarmos o aporte financeiro do projeto-piloto em 2020 que destinaria o montante de R\$ 1 milhão de reais a cada Ecim, os custos de repasse, seja para os governos, seja para o MD, considerando que o Brasil atualmente já possui um efetivo de 216 escolas com o novo modelo de gestão. A educação em três anos já gastou somente com o Pecim o valor de R\$ <sup>20</sup>216.000.000,00 (duzentos e dezesseis milhões de reais). Esses custos prioritariamente contribuíram para uma educação desigual, pois, muitas escolas civis não possuem a mesma estrutura e deixam de receber aportes financeiros iguais aos da Ecim.

Para Anísio Teixeira (1947) o Brasil é um país com distâncias sociais, mentais, culturais, econômicas e raciais, e certamente o novo projeto presidencial vem contribuindo para ampliar ainda mais essas distâncias. Em uma estrutura universalizante que é o Pecim, os recursos pensados para ele vêm como meio de salvaguardar seus interesses em fortalecer um

---

<sup>20</sup> O cálculo é com base nos anúncios feitos pelo Mec em 2020 como fomento as 54 escolas piloto distribuídas nas cinco regiões do Brasil, marcando um aporte de custo aluno superior as escolas não militarizadas.

sistema organizacional próprio que se sustente em uma composição de Gestão Administrativa, Gestão Didático-Pedagógica e Gestão Educacional, se constituindo no tripé das Ecim e determinando uma nova formação de dirigentes da escola pública.

Essa nova composição, para seu idealizador, tem “proporcionado a boa gestão escolar” (BRASIL, 2021, p. 04) balizando por todas as regiões brasileiras o novo/velho modo de fazer educação em busca de uma excelência que está correlacionada na colaboração entre civil e militar. A grande tática da vinculação do programa a esse novo formato de gestão, mesmo que com intencionalidades em querer transparecer uma relação linear, é a inclusão de militares nos setores mais estratégicos da gestão, como a administrativa e educacional, adentrando nos setores de grandes articulações.

Consoante as Diretrizes das Ecim, há um organograma que demonstra o formato desejado que toda escola deve seguir, sempre direcionado por documentos que se apresentam como sugestivo, mas que se revelam verdadeiras imposições hierárquicas, onde, as práticas desenvolvidas junto aos alunos, refletem ações disciplinares estabelecidas de cima para baixo, considerando o respeito e a disciplina como indicadores de qualidade da educação.

As expressões de poder e hierarquia estão constituídas em toda construção dos documentos que norteiam as Ecim, subjugadas aos regimentos militares e com pouca ou quase nenhuma participação de pais e alunos, caracterizando-se por uma pseudodemocracia, pois, seu Manual foi construído “democraticamente, pelo MEC, com a participação de representantes das redes estaduais e municipais de educação” e “buscou atender a essa diversidade, porém **se mantendo fiel à sua filosofia** de trabalho” (BRASIL, 2021, p. 03, grifo nosso).

Mesmo o Manual da Ecim/2020 tendo sido reestruturado pelas Diretrizes/2021, seu conteúdo expressa as diversas contradições entre a teoria e a prática estabelecidas nos espaços educacionais. Onde há diálogo e participação democrática, a construção deve ser entre todos os envolvidos, não somente por parte deles. Em seu documento não é encontrado nenhuma representatividade de pais e/ou alunos na discussão do que se tornaram diretrizes para todas as Ecim.

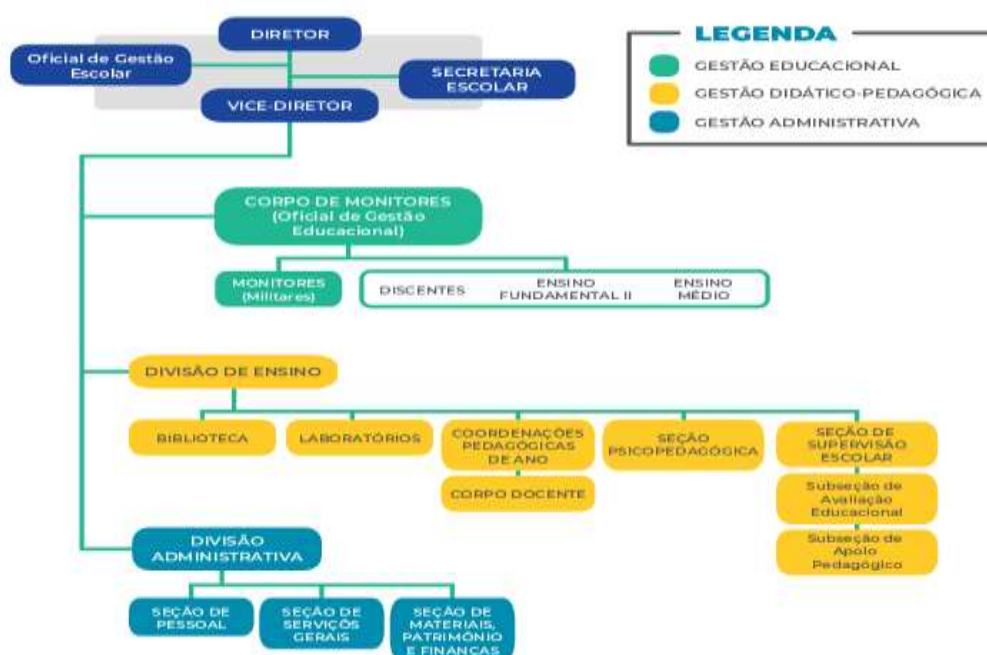
Foi essa filosofia que norteou e norteia todo processo de ordenamento da gestão compartilhada/cívico-militar dentro da escola, sempre alicerçada pelos princípios e finalidades militares, como se observa no Art. 236 do Manual/2020, onde diz que:

Art. 236. Este regulamento teve como referência os seguintes documentos: Regimento Interno dos Colégios Militares (2011), Regulamento dos Colégios Militares - R-69 (2008), Normas de Planejamento e Gestão Escolar da DEPA (2019), Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal da Rede Pública de Ensino (2019), Plano Operacional da Direção Disciplinar nos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (BRASIL, 2020, p. 65).

Observa-se na figura 03 a idealização de um sistema organizacional que deve garantir com que todas as escolas sustentem as normatizações e diretrizes em prol da qualidade educacional, subordinados aos bons resultados que, segundo seus idealizadores, só o Pecim pode garantir. Mauro Rabelo – Secretário de Educação Básica – ressalta que: “esperamos que este documento seja um balizador das ações nas Escolas Cívico-Militares e que você possa contribuir na construção desse projeto, que acreditamos ser importante para a melhoria da educação básica em nosso país” (BRASIL, 2021, p. 04).

Essa mensagem apresenta um chamado à responsabilização das escolas sobre o programa em alcançar suas metas, mediante a aceitação e a prática do que ele traz como “proposta” a partir do seguinte organograma desejado para as Ecim, como destacado abaixo:

**Figura 3.** Organograma das Escolas Cívico-Militares (Desejado)



Fonte: Diretrizes das Ecim (2021, p. 178).

O organograma desejado pelo Pecim apresenta elementos de como os militares devem atuar de forma estratégica junto à gestão administrativa, na pessoa de 01 Oficial de Gestão Escolar (Oficial superior) cuja incumbência será assessorar (ou melhor, dizendo, monitorar) o diretor nos assuntos referentes às áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, ou seja, perpassando por toda a estrutura do processo ensino-aprendizagem da escola. Outra atuação dos militares será junto aos alunos, na pessoa de 01 Oficial de Gestão Educacional (Oficial subalterno/intermediário), sendo responsável em coordenar os monitores, desenvolver os valores humanos, organizar as rotinas e respeito ao patrimônio, etc. e 16 monitores (1ºSgt/Suboficial/Subtenente) que serão subordinados ao Oficial de Gestão Educacional e responsável pelas condutas dos alunos dentro e fora de sala de aula e da elaboração e execução dos Projetos Valores, dentre outros.

A posição hierárquica desses militares seja direta ou indiretamente por toda a organização estrutural de uma escola, e, subordinada as normativas do programa, revelam a que tipo de educação e formação de sujeitos as Ecim foram pensadas e materializadas nas escolas públicas. Quantos mais dóceis, mais acessíveis se tornam aos interesses das classes dominantes.

As composições estratégicas do organograma apresentam-se de forma estratégica e muitas vezes associadas às poucas ações pseudodemocráticas dentro dos documentos. Essas escolas têm na sua essência “formar soldados e não sujeitos [...] possuem características e normas de funcionamento que se aproximam mais de quartéis do que instituições educativas”, onde, aqueles que não se adaptam, “podem pedir transferência” (SANTOS, C., 2020, p. 165).

O rol de documentos que subsidiam desde a criação da Secim até a materialização das Ecim, revela tentativas não somente de expansão de um modelo de educação autoritário e homogêneo, que tenta enganosamente mostrar eficiência e eficácia, mas, a solidificação de pensamentos de que militarismo e democracia são dois lados da mesma moeda, que, com complementariedade vão congregam valores a educação pública.

Segundo o Parecer do Conselho Estadual de Campinas sobre o Manual das Ecim, mesmo com tentativa de conciliar os pressupostos e a tradição da escola pública civil com os das escolas militares, forjando um modelo compartilhado, o resultado, em grande medida, se constituirá em uma contradição.

A compartimentalização e verticalização que o organograma traz, representa um esvaziamento das inter-relações que os sujeitos devem estabelecer dentro do espaço educacional, de maneira que o diálogo entre a gestão administrativa, educacional e didático

pedagógica, possam construir caminhos para uma formação mais humana e igualitária. A distribuição de poder nele estabelecido, onde, somente os militares exercem funções que perpassam as três gestões, a exemplo do Oficial de Gestão Escolar, demonstra o controle das ações:

[...] como uma alternativa potente para retomada da tradição, da moral, da autoridade, do patriotismo, que, na óptica conservadora, foram perdidas no caos que é a escola pública, dada a sua afeição e abertura à diversidade, associadas à ineficiência e à falta de controle dos professores e das professoras que lá atuam (SANTOS, 2020, p. 8).

Denota-se que os princípios e finalidades do governo federal pela militarização nas escolas públicas, são reflexos de uma política instaurada e que percorreu várias pastas do governo Bolsonaro, a exemplo do MEC quando nomeou o ex-ministro Milton Ribeiro – Segundo Tenente do Exército – tornando-se um grande colaborador na missão de expurgar as doutrinações ideológicas que, para eles, estavam permeando a educação brasileira.

Seus projetos, instituídos a partir de decretos presidenciais, reforçam que a educação foi pensada para os educandos e educandas desse país, onde, a cultura militar é ressaltada como condicionante a qualidade educacional, se sobrepondo a cultura civil, quando os reprime na sua livre manifestação cultural de seus costumes.

É essa educação que vem moldando milhares de alunos/as por todo Brasil, cerceando modos, pensamentos, vestimentas e falas, a partir de um engessamento das diversidades sociais que adentram as escolas, pois, são conduzidos a severos regimes de conduta dentro e fora de sala de aula. Para Arroyo (2019) a militarização da escola pública é um decreto a falência das instituições, dos educadores e gestores educacionais aptos para atuação dentro das escolas.

As Ecim têm se apresentado como uma educação a parte e de autonomia federalizada, em uma especificidade que a mantém soberana às demais escolas públicas, com recursos e diretrizes diferenciadas, para assim, conseguir fortalecer argumentativas de sua necessidade em todas as esferas estadual, municipal e distrital.

### 3.2 A GESTÃO COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR: CONCEPÇÕES E ORGANIZAÇÕES QUE SUBJAZ O PROCESSO DE REGULAÇÃO DA POLÍTICA NO ESTADO DO AMAPÁ.

As políticas de Gestão Compartilhada/Cívico-Militar adentraram no Amapá primeiramente por iniciativa estadual que tiveram entre os anos de 2017 a 2020 a implantação

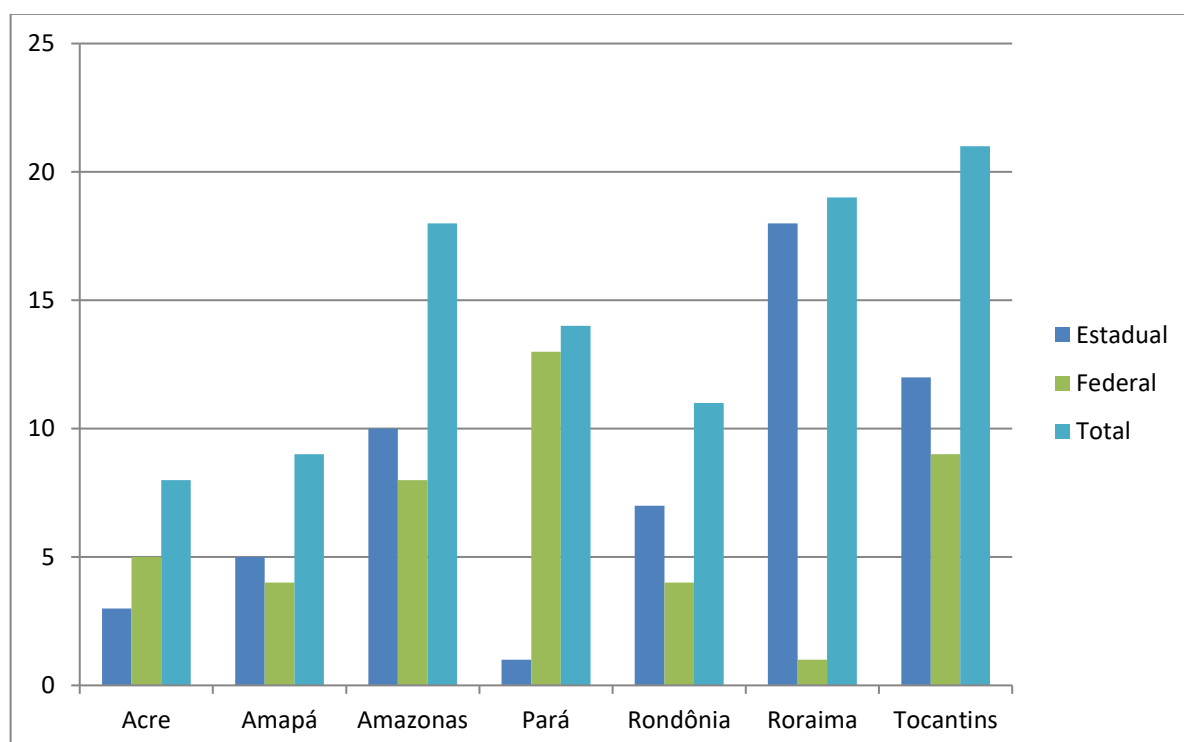


de cinco escolas com gestão compartilhada entre SEED e SEJUSP (Polícia Militar/Corpo de Bombeiros) e o Exército Brasileiro. Essas escolas encontram-se situadas nos municípios de Macapá, Santana e Oiapoque, fazendo com que o Amapá ocupasse a 5ª posição na região Norte até 2019.

Com a implantação do Pecim pelo governo federal, o estado faz adesão ao modelo Ecim entre os anos de 2020 a 2021, sendo contemplada com mais quatro escolas com a presença de militares estaduais (Polícia Militar) da reserva, situadas nos municípios de Macapá e Laranjal do Jari. Com a nova adesão, o estado totaliza nove escolas militarizadas, presente nos três municípios mais populosos e assumindo atualmente a 6ª posição na região Norte.

No gráfico 01 observa-se um panorama dessa região em relação às implantações ocorridas pelos governos estadual e federal divididas por estados, desde a primeira escola militarizada em 1991 até o ano de 2022. Mesmo que o nosso objeto de investigação esteja relacionado ao estado do Amapá, a visão de totalidade dentro da região a qual pertence, nos ajuda a pormenorizar algumas análises em relação aos projetos iniciais de implantação da gestão compartilhada/cívico-militar, apresentando inicialmente uma visão mais macro dessa política.

**Gráfico 1.** Posição dos estados quanto ao número de gestão Compartilhada/Cívico-Militar na região Norte



Fonte: elaboração da autora com base em Santos (2020) e Brasil (2022)

Denota-se, conforme o gráfico, que, em relação às políticas dos governos estaduais, elas se mantêm superiores nos estados do Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins, correspondendo a 80% de sua implantação. Já nos estados do Acre e Pará a política predominante é a do governo federal, a qual corresponde com 20%.

De acordo com estudos de Santos (2020) foi o estado de Rondônia que em 1991 deu início a militarização na região Norte, seguido do estado do Amazonas em 1994. Somente em 2009 o Tocantins adere ao projeto, seguido de Roraima em 2016, do Amapá em 2017 e do Acre e Pará em 2018. Observa-se que apenas dois estados seguem as primeiras iniciativas da militarização de escolas públicas que começou em 1990 no estado do Mato Grosso (SANTOS, 2020).

Em 2016 a militarização passou a se expandir anualmente, chegando a ocupar toda a região, a partir das políticas de governos estaduais, colocando o Norte na segunda posição que mais formalizou compartilhamento de gestão escolar com a segurança pública, ficando somente atrás da região centro-oeste. Entretanto, o Amapá foi o único estado que implantou consecutivamente a militarização durante o período de 2017 a 2020.

Quanto às escolas militarizadas pelo governo federal, as primeiras iniciativas na região Norte ocorreram todas no ano de 2020, a qual correspondeu ao segundo ano de mandato do Bolsonaro na presidência do Brasil, adentrando os sete estados da região. Em 2021 ela consegue adentrar em cinco estados, exceto no Amazonas e Roraima e em 2022 ela repete o quantitativo de estados com implantações do ano anterior, ficando de fora Amapá e Roraima.

Atualmente a região Norte conta com 56 escolas públicas oriundas de políticas de gestão escolar compartilhada, instituídas pelo governo estadual, via Acordos de Cooperação. Enquanto as instituídas pelo governo federal, através do Pecim, são 44, atingindo em 2022 um total de 100 escolas militarizadas. Segundo o quadro 11, é possível compreender de maneira mais pormenorizada como essas escolas estão distribuídas, alcançando todos os estados dessa região.

**Quadro 11.** Distribuição das escolas com Gestão Compartilhada/Cívico-Militar na Região Norte

<b>ESCOLAS COM GESTÃO COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR NA REGIÃO NORTE</b>			
<b>PERÍODO: 1991 a 2022</b>			
<b>ESTADOS</b>	<b>IMPLANTAÇÃO ESTADUAL</b>	<b>IMPLANTAÇÃO FEDERAL</b>	<b>TOTAL</b>
ACRE	03	05	<b>08</b>
AMAPÁ	05	04	<b>09</b>
AMAZONAS	10	08	<b>18</b>
PARÁ	01	13	<b>14</b>
RONDÔNIA	07	04	<b>11</b>
RORAIMA	18	01	<b>19</b>
TOCANTINS	12	09	<b>21</b>
	<b>56</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração da autora com base em Santos (2020) e Brasil (2022)

A amostra totalizante em relação ao Brasil vem posicionando o Norte como a segunda região que mais possui escolas públicas com gestão compartilhada/cívico-militar, correspondendo a 26,80%, ficando atrás somente da região centro-oeste com 28,41%. É importante ressaltar que esta região foi à única que no período de implantações estaduais (1991-2020) fez adesão do modelo de compartilhamento de gestão escolar entre civil e militar em todos os estados, já demonstrando ser favorável a nova política de gestão escolar.

Com base em análises de documentos da ALAP, foi possível compreender que o fenômeno embrionário da militarização no Estado do Amapá se deu antes da primeira implantação em 2017. O Deputado Keka Cantuária a partir de interesses em instituir colégios exclusivos para atender filhos de militares, propôs o Projeto de lei n.0120 de 24 de outubro de 2007 com o pedido de criação de Colégios Militares integrados ao sistema estadual de ensino, vinculados a Polícia Militar - PMAP e ao Corpo de Bombeiro Militar no Estado do Amapá - CBMAP. Sua finalidade era atender dependentes legais das polícias militar e civil, assim como, do grupo de agentes penitenciários e polícia técnica do Amapá.

O processo de estrutura organizacional dos colégios seguiria parâmetros da Polícia Militar e Corpo de Bombeiro do estado, no atendimento da modalidade ensino fundamental e médio, sendo aberto ao atendimento também de civis, dentro da disponibilidade de vagas remanescentes. O projeto de lei apresenta como propositura, oferecer escolas militares que:

Servirão para criar cultura e desenvolver o saber nos alunos, o sentimento de amor a Pátria, a sadia mentalidade de disciplina consciente, o culto às tradições nacionais, a cultura regional, o respeito aos direitos humanos; e aprimorar as qualidades físicas do educando na prática dos esportes, além de despertar vocações para carreira militar (CANTUÁRIA, 2007, p. 06).

Para o autor do projeto, Keka Cantuária (2007, p. 06), a criação de colégios militares no estado, iria contribuir de maneira eficaz para o fortalecimento da educação e das famílias do Amapá, de maneira que, ao oferecer tal modelo de educação a sociedade militar e civil, oportunizaria a todos uma “educação diferenciada e com aspecto cívico, o que atualmente é pouco difundido”. Em sua justificativa, também é possível perceber expectativas de que essa educação proporcionaria uma “complementação ao caráter das crianças e adolescentes”, traduzindo-se em uma ideia de grande relevância a educação e cultura do estado do Amapá.

Observa-se que as intencionalidades de uma educação restrita ao desenvolvimento de vocações para carreira militar já começavam a dar passos de materialização e diretrizes pré-estabelecidas pelo PL n.0120/07, pois, determinou que esse modelo de educação devesse “V – despertar vocações para carreiras militar” (CANTUÁRIA, 2007, p. 04). O projeto foi submetido à plenária com uma redação contendo seis artigos, acompanhados de três parágrafos, três incisos e um parágrafo único, os quais serão discutidos no decorrer desta dissertação.

Decorrido cinco dias após a entrada na Assembleia Legislativa do Estado do Amapá – ALAP, o projeto de lei segue para leitura em uma Sessão Ordinária na Ata 96º, realizada no dia 29 de outubro de 2007, presidida pelo Deputado Jorge Amanajás e Deputada Francisca Favacho, secretariado pelo Deputado Jorge Salomão e pelas Deputadas Mira Rocha e Meire Serrão. Neste mesmo dia segue despacho para a Comissão de constituição, justiça e redenção – CJR e é recebido pelo relator Deputado Manoel Mandi no dia 05 de novembro de 2007.

Depois do parecer n.0215/07 – CJR – ALAP, o relator compreendeu que os colégios militares, os quais são exclusivamente voltados para formação militar, iriam contribuir para que jovens que vivem à margem da sociedade, cooptados pela criminalidade, pudessem ter uma formação em idade escolar, e que, o projeto seria de interesse social, votando favorável ao seu encaminhamento no dia 28 de novembro do mesmo ano para votação final.

Com isso, na 27ª Sessão Ordinária da ALAP, realizada no dia 15 de abril de 2008, assinado pelo governador da época Antônio Waldez Góes da Silva, o Projeto de Lei n. 0120/07, torna-se Lei n.1.225 em 08 de maio de 2008 (Anexo D), sem nenhuma alteração e

em única discussão, com 12 votos a favor e 11 ausências, como observado no excerto, ao afirmar que:

Projeto de Lei n.0120/07, de autoria do Deputado Keka Cantuária, que autoriza a criação dos Colégios Militares integrantes do sistema estadual de ensino da Polícia Militar do Estado do Amapá e do Corpo de Bombeiro Militar e dá outras providências. Foi lido o Parecer n. 0215/07-CJR/AL, de autoria da Comissão de Constituição, Justiça e Redação, cujo Relator foi o Deputado Manoel Mandir, o qual foi favorável à aprovação da matéria. Após discussão o parecer foi aprovado por unanimidade dos Deputados presentes. Encontravam-se ausentes os Deputados Dalto Martins, Edinho Duarte, Eider Pena, Isaac Alcolumbre, Joel Banha, Kaká Barbosa, Manoel Mandi, Michel JK, Moisés Souza, Roberto Góes e a Deputada Francisca Favacho (ALAP, 2008, p. 01).

A importância em fazer esse percurso histórico é para compreendermos as raízes que subjazem os documentos que objetivaram dar legalidade ao que hoje conhecemos como Gestão escolar compartilhada entre a SEED e SEJUSP. O excerto acima traz elementos que deram fundamentação ao novo modelo de gestão que adentraria as escolas estaduais do estado do Amapá, a partir de 2017, alicerçado quase que na mesma redação apresentada na ALAP em 2007. Mesmo com objetivos explícitos em formar sujeitos dentro de diretrizes militares, distanciando-se da formação requerida pelas escolas públicas que segundo a LDB deve ter princípios de “III – pluralismo de ideias [...]” (BRASIL, 1996, p. 01), a política de gestão escolar no Amapá, contraditoriamente, tenta associar dentro do mesmo espaço escolar militarismo e democracia, em um compartilhamento da gestão escolar entre civis e militares.

Foi no ano de 2017 que o estado estabeleceu um compartilhamento dentro dos espaços educacionais do Amapá, a partir de um projeto-piloto que modificou a estrutura organizacional das escolas Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva e Profa. Risalva Freitas do Amaral, com a inserção de militares como dirigentes, amparados pela celebração de um acordo de cooperação entre as instituições envolvidas, ambas situadas no município de Macapá. Entretanto, mesmo entrando em pauta um novo Projeto de Lei Ordinária n.0042/2018-GEA (Anexo C), que tem por autor o Poder Executivo, representado por Antônio Waldez Góes da Silva, para dar sustentação legal a sua mais nova política educacional, foi possível identificar que existem várias relações de unificação com a Lei n.1.225/08.

As relações entre a Lei n.1.225/08 e o PLO n.0042/18, versam sobre a permanência de um ensino militar, onde, na primeira, a educação aconteceria em espaços específicos à vocação militar e equivalente ao sistema de ensino como observado no caput onde diz que

“Autoriza a criação de Colégios Militares [...]” (ALAP, 2008, 01). Entretanto, no segundo, o Governo do Estado do Amapá - GEA associa a mesma vocação militar, permitindo que ele adentre em escolas públicas, que não possuem finalidades para formação de militares, deste modo, “Autoriza a criação de Colégios Militares e a implantação do modelo de Gestão e Ensino Militar de forma compartilhada [...]” (AMAPÁ, 2018, 01).

É nesse PLO que o estado busca dar legalidade às escolas piloto de 2017 e a permanência dos militares em espaços educacionais, estabelecendo parcerias entre SEED e SEJUSP de compartilhamento de poderes para além do financeiro, onde, questões administrativas e didático-pedagógicas passam a ser delineadas por um novo modelo de gestão escolar. O contraditório estabelecido nessa relação foi estrategicamente utilizado pelo governo para que a Lei n.1.225/08 fosse cumprida no PLO n.0042/18, utilizando-se de escolas públicas que deveriam primar pela igualdade de acesso e permanência dos educandos.

Na mensagem do poder executivo de envio do PLO a ALAP fica evidente a unificação do que trata o parágrafo acima, ao justificar a associação de educação militar à escola pública por conta de questões orçamentárias, ao revelar que por conta das “circunstâncias de crise que passa o país, a PMAP e o CBMAP ainda não dispõem dos recursos necessários para a implantação do Colégio eminentemente militar, o qual careceria de toda a estrutura de prédio, mobílias, equipamentos, corpo técnico e docente” (AMAPÁ, 2018, p. 02).

Demonstra-se que, as questões orçamentárias foram o fator principal no alinhamento dos dois modelos de educação, utilizando-se da estrutura física e do corpo técnico já estabelecido nas escolas públicas, sem se importar com o modelo de educação que adentraria essas escolas, modificando suas estruturas organizacionais e uma gestão que legalmente deveria ser democrática. Ressalta-se que foi no mesmo governo de Antônio Waldez Góes – licenciado para as eleições de senador – que, Pedro Paulo Dias de Carvalho, em 09 de julho de 2010, sancionou a Lei n.1.503 que regulamenta a gestão democrática escolar em escolas estaduais do Amapá conforme a Lei Estadual n.0949/2005, de 23 de dezembro de 2005, mas suas iniciativas de implantação iniciaram somente em 2014 no governo do Camilo Góes Capiberibe e estagnaram em 2017 no governo de Antônio Waldez Góes.

Mesmo diante de uma tentativa de dissociar a criação dos Colégios Militares da Gestão e Ensino Militar compartilhada, tratando-as como distintas, como observado em sua justificativa, na qual argumenta que “por ambos os modelos de ensino: Colégio Militar ou Gestão Compartilhada” (AMAPÁ, 2018, p. 02), é possível perceber as reais intencionalidades em unificar as duas modalidades no PL n.0042/18, para dar complementariedade entre elas,

utilizando-se do mesmo artigo como única diretriz para as duas propostas, como observado no excerto abaixo:

Art. 9º. Compete aos Colégios Militares estaduais e as escolas do modelo de Gestão e ensino militar compartilhada com a Secretaria de Estado da Educação:

I – ministrar o ensino fundamental e médio;

II – desenvolver nos alunos o civismo, a sadia mentalidade de disciplina, consciência, o culto as tradições nacionais, a cultura regional e o respeito aos direitos humanos;

III – promover as diretrizes do ensino militar, oferecendo ao educando condições para o fortalecimento dos valores cívicos e de conduta;

IV – formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;

V – aprimorar as qualidades físicas e intelectuais do educando;

VI – proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino;

VIII – despertar vocações para carreira militar (AMAPÁ, 2018, p. 05).

O PLO n.0042/18 traz diversos dualismos em sua redação, pois, ora, separa o Colégio militar da Gestão compartilhada, ora, as compreende como complementares, utilizando-se muitas vezes de uma única redação para defini-las, como observado no excerto acima. Em um comparativo entre elas, observam-se alguns pontos que foram somente adaptados para dar impressão de que a relação entre civis e militares se estabeleceria em compartilhamento, já que na Lei n.1.225/08 tinha o cunho totalmente militar, e as relações com a sociedade civil eram mínimas e subordinadas.

Poucas foram às alterações entre ambas, ficando, muitos artigos com a mesma redação, a exemplo dos Art. 1º que trata da autorização a criação de colégio militar, o parágrafo único do Art. 2º com o Art. 3º que trata das questões orçamentárias e os parágrafos únicos do Art. 5º que trata das funções do diretor. Outros foram readequados para contemplar o compartilhamento da gestão escolar, como observado no Art.3º do PLO que modifica o acesso às vagas de escolas compartilhadas, estabelecendo que 70% delas devem ser de civis e 30% para dependentes de militares, enquanto na Lei n.1.225/08, as vagas eram destinadas prioritariamente aos militares e as vagas não preenchidas destinadas aos civis.

Com o encaminhamento de pedido de aprovação do PLO n.0042/18 para ALAP, o poder executivo solicita que com sua promulgação, a Lei n.1.225/08 seja revogada como estabelecido no “Art. 10º. Esta lei entre em vigor na data de sua publicação, revogando todos os dispositivos em contrário, em especial a Lei n.1.225, de 08 de maio de 2008” (AMAPÁ, 2018, p. 05). Entretanto, o PLO fez uma breve tramitação pela ALAP, porém foi solicitada a saída de pauta pelo GEA em 06 de junho de 2018, pelo ofício n.149/GOV, sendo atendido com seu encerramento em 05 de fevereiro de 2019.

Evidencia-se que, as escolas com gestão compartilhada, com a retirada de votação da PLO n.0042/18, caminhou durante todo seu período de implantação – 2017 a 2020, somente com a celebração de Acordos de Cooperação entre SEED e SEJUSP, não sendo assim, legalizada mediante uma lei que desse sustentação jurídica para a inserção de militares estaduais como dirigentes de escolas públicas. Suas funções deveriam ser desenvolvidas de acordo o Art. 144 da Constituição Federal Brasileira de 1988, onde estabelece que: “§ 5º Às polícias militares cabem à polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil” (BRASIL, 1988, p. 39).

Mesmo diante da emenda constitucional n.101/2019 que faz extensão ao acúmulo de cargos para militares e o Decreto n.9.940/2019 que altera o Decreto n.88.777/1983 que aprova o regulamento para Policiais Militares e Corpo de Bombeiros Militares, sua redação não evidencia que eles podem exercer funções de dirigentes e monitores escolares, caracterizando um desvio de função, pois, seus artigos respectivamente versam que:

Art. 42. [...] § 3º Aplica-se aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios o disposto no inciso XVI do art. 37 (BRASIL, 2019b, p. 01).

Art. 21 [...]§ 1º São ainda considerados no exercício de função de natureza policial-militar ou bombeiro-militar ou de interesse ou de interesse policial-militar ou bombeiro-militar, na forma prevista na legislação federal e estadual aplicável, os policiais-militares e bombeiros-militares da ativa nomeados ou designados para:

10) as instituições de ensino públicas do sistema estadual, distrital ou municipal de educação básica com gestão em colaboração com a Polícia Militar ou com o Corpo de Bombeiros Militar; [...] (BRASIL, 2019c, p. 01).

As acumulações que o Art. 37, inciso XVI se refere é que militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios possam acumular seus cargos com: um cargo de professor; um cargo técnico ou científico, ou um cargo, ou emprego privativo de profissionais de saúde, com profissões regulamentadas (XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019). Considera-se, assim, que tais artigos não exprimem de maneira clara as funções de dirigentes e monitores escolares, sendo essas, as funções exercidas pelos militares estaduais inseridos em escolas com gestão compartilhada no Amapá.

A preocupação com a legalidade do exercício das funções desempenhadas pelos militares junto às escolas públicas foi externada como ponto de justificativa em aprovar a PLO n.0042/18, que, segundo o GEA, traria um embasamento legal, proporcionando uma maior segurança jurídica, em relação à situação funcional dos militares estaduais, sem que futuramente viesse suscitar desvio de função (AMAPÁ, 2018).



Sem nenhuma lei aprovada e nem em andamento, esses militares ainda se encontram subordinados a Lei complementar n.0084/14, onde, estabelece que “Art. 5º O serviço policial e bombeiro militar consistem no exercício das atividades inerentes **a sua Instituição**, compreendendo todos os encargos e atribuições previstas na legislação em vigor” (AMAPÁ, 2014, p. 03, grifo nosso), configurando-se que estar em espaços educacionais, não reflete o estabelecido no referido artigo.

Entretanto, a política do estado do Amapá em associar educação militar à escola pública, desde a Lei n.1.225/08 até a PLO n.0042/18, estão materializadas dentro de estruturas organizacionais de escolas públicas que deveriam estar seguindo o que dispõe a Lei n.1.503/2010 que há treze anos pouco se consolidou. Os dirigentes escolares diante de uma lei aprovada deveriam ser escolhidos segundo o que nela está estabelecido e fortalecer uma gestão democrática que prima pela participação efetiva da comunidade intra e extraescolar, como podemos observar em seu artigo ao dizer que:

**Art. 26.** Os membros da Equipe Gestora da unidade escolar serão eleitos pelos segmentos que compõem a comunidade escolar e pelos representantes das organizações sociais com assento no Conselho Escolar, mediante votação direta e secreta, uni nominalmente, observado o disposto nesta Lei (AMAPÁ, 2010, p. 07).

A organização de gestão escolar das escolas públicas estaduais do Amapá apresenta há anos uma realidade hierarquizante, permanecendo em um processo antigo de indicação de dirigentes escolares pelo GEA, e agora, alicerçada em Acordos de cooperação que delegam e/ou terceirizam para os militares estaduais a incumbência em indicar dirigentes que compõe a SEJUSP, sendo-lhes outorgadas competências que não são correspondentes a sua função e nem as dos dirigentes que estão atuando nessas escolas.

De acordo com Lei n.1.503/10 em seu art. 27º, os dirigentes devem “I - ser do quadro efetivo dos profissionais da Educação Estadual, ex-IPESAP ou do ex-Território Federal do Amapá, com no mínimo 03 (três) anos de exercício no quadro efetivo dos profissionais da educação [...]” e “II - para exercer os cargos de Diretor (a) e Diretor (a) Adjunto, ter no mínimo licenciatura plena e ser ocupante do cargo de professor (a) ou pedagogo (a) em efetivo exercício” (AMAPÁ, 2010, p. 8-9).

Mediante a única lei aprovada de gestão escolar para o estado, as indicações se apresentam como manipulatórias, para que o poder permaneça concentrado nas mãos de poucos. “A centralização e a autoridade da gestão ampliam o corporativismo e a dominação

de uma ideologia castrense, na qual não se permite a participação e o diálogo sobre as decisões que afetam a comunidade escolar” (LIMA, 2018, p. 143).

Tais afirmativas refletem os caminhos que o Amapá vem seguindo em relação as suas políticas de gestão escolar que não valoriza o que dispõem as leis democráticas ao repassar não somente escolas públicas a militarização, mas uma função tão importante que é a de dirigentes escolares.

O quadro situacional de gestão escolar no Amapá não está alicerçado somente na implantação estadual, mas também, na implantação federal, concernente ao que se apresentou na seção 3.1 sobre as Escolas Cívico-Militares – Ecim. As escolas que atualmente se apresentam com o modelo de gestão compartilhada/cívico-militar, mesmo subordinadas as questões legais diferenciadas, comungam do mesmo objetivo introduzir nos espaços escolares públicos a cultura militar encorajada de estratégias e falseamentos de que essas escolas ainda conseguem sustentar princípios democráticos em seu ambiente escolar.

Mesmo com suas configurações de gestão escolar diferenciadas, as quais serão detalhadas nesta dissertação, o ponto principal entre elas é a presença de militares estaduais e das Forças Armadas, como Polícia Militar, Corpo de Bombeiro Militar e Exército Brasileiro, que estão distribuídos e subordinados ao que está estabelecido em Acordos de cooperação – Governo estadual e Diretriz das Ecim – Governo federal. Estas escolas encontram-se localizadas nos municípios de Macapá, Santana, Oiapoque e Laranjal do Jari e atendem aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Consideram-se todas as escolas públicas com militares estaduais e das Forças Armadas como sendo de gestão compartilhada, já que as relações civis e militares estão estabelecidas dentro das escolas, mesmo que hierarquicamente de formas distintas. No entanto, estabelecemos a nomenclatura Gestão Compartilhada/Cívico-Militar como meio de evidenciar respectivamente as implantações estaduais e federais. O quadro 12 traz um panorama das escolas militarizadas com suas localizações, ano e modelo de implantação, gestão e seus executores.

**Quadro 12.** Escolas Estaduais com Gestão compartilhada/Cívico-Militar no Amapá

Nome da Instituição	Ano	Modelo	Município	Gestão	Executores
Escola Estadual Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva	2017	Compartilhada	Macapá	Polícia Militar	Waldez Góes (PDT)
Escola Estadual Profa. Risalva Freitas do Amaral	2017	Compartilhada	Macapá	Corpo de Bombeiros	Waldez Góes (PDT)
Escola Estadual Prof. Afonso Arinos de Melo Franco	2018	Compartilhada	Santana	Polícia Militar	Waldez Góes (PDT)
Escola Estadual Duque de Caxias	2019	Compartilhada	Oiapoque	Exército Brasileiro	Waldez Góes (PDT)
Escola Estadual Igarapé da Fortaleza	2020	Compartilhada	Santana	Polícia Militar	Waldez Góes (PDT)
Escola Estadual Antônio Ferreira Lima Neto	2020	Cívico-militar	Macapá	Polícia Militar	Bolsonaro (PL)
Escola Estadual Antônio Munhoz Lopes	2020	Cívico-militar	Macapá	Polícia Militar	Bolsonaro (PL)
Escola Estadual Mineko Hayashida	2021	Cívico-militar	Laranjal do Jari	Polícia Militar	Bolsonaro (PL)
Escola Estadual Prof. Nilton Balieiro Machada	2021	Cívico-militar	Macapá	Polícia Militar	Bolsonaro (PL)

Fonte: elaboração da autora com base nos documentos oficiais do Amapá (2022)

O projeto de militarização que permeia o Brasil traz evidências preocupantes em relação a sua materialização por partidos de centro-esquerda, como no Partido Democrático Trabalhista (PDT) que ao longo de três anos não somente sancionou o projeto, correspondendo a 55,55%, mas o impulsionou com a adesão ao Pecim o qual adicionou mais 44.44% de escolas militarizadas no estado. Mesmo que as primeiras iniciativas tenham ocorridas por políticas advindas do governo estadual, o fomento do governo federal – sendo o único na história do Brasil – contribuiu maciçamente para que o estado chegasse ao quantitativo de nove escolas, em uma materialização consecutiva entre 2017 e 2022.

Um ponto bastante relevante de se destacar na política de militarização do Amapá é o Acordo de Cooperação n.001/19 firmado entre a SEED e o Exército Brasileiro, representado pela 22ª Brigada de Infantaria de Selva – Cmndo 22ª Bda Inf SI, a qual é responsável pela escola estadual Duque de Caxias, no município de Oiapoque. Entretanto, mesmo subsidiada a materialização instituída pelo governo estadual, esta é a única escola a manter cooperação com o Exército Brasileiro e a permanecer com um dirigente civil, diferenciando-se da estrutura organizacional das demais.

Observa-se que no período supracitado a militarização das escolas públicas foi se tornando realidade no Amapá, tendo sido iniciada pelo governo do estado com os Acordos de cooperação n.003/17 – Escola Estadual Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva; n.004/17 – Escola Estadual Profa. Risalva Freitas do Amaral; n.002/18 – Escola Estadual Afonso Arinos de Melo Franco e Antônio Messias Gonçalves da Silva – revogando-se o de n.003/17; n. 001/19 – Escola Estadual Duque de Caxias. O acordo de cooperação da Escola Estadual Igarapé da Fortaleza não foi fornecido e nem encontrado em sites oficiais.

Essas primeiras iniciativas foram dando indícios de como o Amapá trabalharia suas políticas de gestão escolar a partir de seu projeto-piloto, tomando-o como exemplo para novas iniciativas, favorecendo que outras escolas também pleiteassem por esse modelo, a exemplo da Escola Estadual Maria Ivone de Menezes que através do requerimento n.1077/19 a ALAP, pede que sua gestão escolar seja modificada para cívico-militar.

A escolha desses novos dirigentes é amplamente repassada para os órgãos dos militares estaduais, retirando da sociedade o direito de escolha outorgado pela Lei n.1.503/10, a qual foi esquecida pelo poder público. Estão fixados nos Acordos de cooperação de competência militar “II – oferecer equipe de gestão de reconhecida capacidade técnico-pedagógica, detentoras de titulação adequadas para execução do modelo de Gestão e Ensino Militar, na escola que será cedida pela SEED” e “III – Compete, **privativamente**, ao Comandante Geral da Polícia Militar do Estado, a indicação dos Cargos de Diretor e Diretor Adjunto [...]” (AMAPÁ, 2017, p. 36, grifo nosso).

Os Acordos assinados, em nem um de seus artigos, fazem menção a obrigatoriedade de envio dos nomes desses novos dirigentes para apreciação da SEED ou do governador, entregando sem apreciação às escolhas realizadas para homologação. Entretanto, em comparação ao direito de escolha estabelecida na Lei n.1.503/10, as normatizações que a ela foram determinadas, mostram uma submissão das escolhas realizadas pela sociedade a uma aprovação ou não do dirigente mais votado aos interesses do poder executivo, pois, em seu:

Art. 30. O processo de habilitação dos membros da Equipe Gestora das unidades escolares observará as seguintes etapas:

VII - votação, apuração e publicação de **lista tríplice**, composta pelos três candidatos mais votados, **a ser encaminhada ao Chefe do Poder Executivo;**

VIII - a nomeação será de **livre escolha** do Poder Executivo dentre os nomes constantes da lista tríplice (AMAPÁ, 2010, p.10-11, grifo nosso).

O ponto de análise proposto pelo excerto é de que a desburocratização de implantação da gestão compartilhada em escolas públicas e a entrega de indicações sem apreciação dos órgãos devidamente competentes, mais uma vez, reflete qual política de gestão o GEA tem escolhido para seguir. O controle de anos estabelecidos nas indicações de dirigentes continua aparente, mesmo que em uma escolha democrática, quando determina uma lista tríplice para sua apreciação, deixando a cargo de seus interesses as escolhas dos dirigentes pelo voto.

A realidade de poder hierárquico sobre a gestão escolar, ainda se revela estratégico nos governos estadual e federal, para estabelecer parâmetros sobre todo processo de ensino-aprendizagem, tomando a gestão como aliada na materialização de seus interesses ao longo da história educacional. Para Lima (2018, p. 162) essa gestão “se materializa na submissão, na defesa de ensino normatizador que atenta contra a liberdade e a subjetividade de seus alunos, cerceando a aquisição de emancipação política, que deveria ser iniciada na escola”.

Mesmo se apresentando com um processo organizacional diferenciando de gestão escolar entre cívico-militar e compartilhada, ambos os modelos têm a presença hierárquica como elemento que coaduna entre si, pois, a permanência do militar nas relações administrativa e didático-pedagógica é o que representa os verdadeiros interesses de homogeneização e controle por meio desse novo modelo de gestão, mesmo que a figura do dirigente ainda seja civil, como nas escolas cívico-militares.

Conforme as Diretrizes das Ecim, a gestão da escola está dividida entre Gestão administrativa, Gestão pedagógica e Gestão educacional, enquanto, na gestão compartilhada consoante as funções encontradas nos documentos, também se compreende inserida nessas escolas a mesma estruturação.

As singularidades de cada gestão são delineadas com a distribuição de poderes concedidos dentro de cada setor, com responsabilidades sempre dirigidas por militares estaduais, já que no Amapá, as Forças Armadas não estão inseridas dentro das Ecim, por ter como características de adesão ao modelo “Recurso”, como mencionado na subseção 3.1. No quadro 13 é possível compreender como está estabelecida a estruturação organizacional das

escolas estaduais que atualmente atendem os modelos de gestão compartilhada e cívico-militar no Amapá.

**Quadro 13.** Estrutura Organizacional das Escolas com Gestão Compartilhada/Cívico-Militar proposta nos documentos oficiais

Estrutura organizacional das escolas com Gestão Compartilhada		Estrutura organizacional das escolas com Gestão Cívico-Militar	
Gestão Administrativa	Categoria	Gestão Administrativa	Categoria
Diretor	Militar	Diretor	Civil
Diretor adjunto	Militar	Vice-diretor	Civil
Secretário escolar	Civil	Oficial de gestão escolar	Militar
		Secretário escolar	Civil
Gestão Pedagógica	Categoria	Gestão Pedagógica	Categoria
Coordenador pedagógico	Civil	Supervisão escolar	Civil
Chefe do núcleo de apoio psicossocial	Militar	Coordenador pedagógico	Civil
Corpo docente	Civil	Psicopedagogo	Civil
		Corpo docente	Civil
Gestão Educacional	Categoria	Gestão Educacional	Categoria
Coordenador disciplinar	Militar	Oficial de gestão educacional	Militar
Chefe de monitoria	Militar	Monitores	Militar
Monitor disciplinar	Militar		

Fonte: Elaboração da autora com base nas Diretrizes das Ecim e Acordo de cooperação n.004/17

A estrutura que o quadro apresenta reflete algumas diferenças pontuais entre as gestões escolares em questão, não somente em relação ao quantitativo de funções existentes ou nomenclaturas utilizadas, mas principalmente, pela presença dos policiais dentre as estruturas de Gestão administrativa, pedagógica e educacional. A aparência que denota maior reflexão é a inversão dos militares e civis quanto à sua distribuição junto às funções que competem à “gestão administrativa”, bem como, ausência de militares na “gestão pedagógica”.

Mesmo diante de uma aparente democracia que as Diretrizes das Ecim tentam demonstrar, deixando a gestão administrativa na responsabilidade dos civis, encontra-se em seus documentos uma forte responsabilidade dos militares em reforçar quais passos essas escolas devem dar, dirigindo e monitorando suas ações. São nas funções dos Oficiais de gestão escolar e educacional, que percebemos intervenções de manter o projeto das Ecim sempre em alinhamento ao que foi determinado nas diretrizes, como observado no artigo:

Art. 14. O Oficial de Gestão Escolar é o assessor do Diretor nos assuntos referentes às **áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa** e tem as seguintes atribuições:

I – assessorar o Diretor na implantação do modelo das Ecim;

II – participar da formação continuada dos profissionais da escola para implantação do modelo das Ecim;

III – atuar na supervisão as atividades da Gestão Educacional

V – assessorar o Diretor na Gestão Didático-Pedagógica, nos assuntos referentes às especificidades do modelo das Ecim [...] (BRASIL, 2021, p. 14, grifo nosso).

É na função do Oficial de gestão escolar que a monitoria se revela de maneira mais evidente, mesmo configurado somente como assessor do diretor, ele exerce funções sobre as três gestões – administrativa - pedagógica – educacional – sempre com a incumbência de manter os padrões estabelecidos pelas Ecim que estão em consonância com as práticas militares de hierarquia e obediência irrestrita. Mesmo os militares não estando presentes na estrutura da gestão pedagógica, esses monitoramentos são exercidos por este “Oficial” tanto sobre os professores, quanto aos alunos.

Com isso, observa-se que o mesmo monitoramento aparece na função do Oficial educacional, quando este tem por incumbência, atuar com seus monitores sobre as condutas de controle, disciplina e obediências às normas da Ecim estabelecidas aos alunos/as, como elencado no artigo:

Art. 23. [...] O Oficial de Gestão Educacional é o Coordenador dos monitores e tem as seguintes atribuições:

I – assistir o Oficial de Gestão Escolar no planejamento, na execução, no controle e na avaliação das atividades educacionais, no âmbito do Corpo de Monitores, em coordenação com a Gestão Pedagógica;

II – zelar pela disciplina escolar, de acordo com as Orientações de Consulta e Atitudes dos Alunos das Ecim;

X – manter o Oficial de Gestão Escolar informado sobre as atividades da gestão educacional, em particular, sobre a situação organizacional no que tange a rotina dos alunos; e.

XI – participar dos Conselhos de Classe (BRASIL, 2021, p. 17).

A predominância dos militares na gestão educacional delinea caminhos de uma educação em que os alunos/as são conduzidos/as ao aceite de normas e diretrizes construídas verticalmente, que cabe a eles/as somente seguir o que determina a Ecim, em prol de uma “qualidade educacional” que mantém suas raízes em uma formação tecnicista e de mercado, calcados na obediência.

As evidências que se configuram em um poder mais hierárquico, também estão dentro das escolas com gestão escolar compartilhada, pois, em seus Acordos de cooperação, as referências de que a escola deve alinhar-se a um padrão disciplinar, reforçam as intencionalidades de transformar o espaço escolar em uma extensão de práticas militares, através da “Gestão e ensino militar”, nomenclatura esta encontrada diversas vezes em associação ao ensino público.

Encontra-se descrito nos Acordos n.003/17; n.004/17; n.002/18; n.001/19, alíneas “f”; “m”; “e”; “d”, respectivamente, que, além da gestão ser cedida aos militares estaduais, eles devem inserir militares com formação técnica-pedagógica para ministrar aulas, alterando a matriz curricular por meio de inserções de disciplinas e diretrizes militares, segundo os princípios da hierarquia e disciplina.

Ressalta-se que, a estrutura organizacional da gestão educacional das escolas com gestão compartilhada foi evidenciada somente no Acordo n.004/17 entre a SEED e Corpo de Bombeiros implantado na escola estadual Profa. Risalva Freitas do Amaral. Os demais acordos não trazem especificadas as nomenclaturas das funções exercidas pelos militares junto às outras escolas, mas evidenciam em seus documentos técnicos, como elas estão estruturadas internamente.

Mediante a uma estrutura organizacional estabelecida em documentos oficiais para se atingir os resultados esperados por esse modelo de gestão, buscou-se nos documentos técnicos qual a realidade apresentada dentro dessas escolas, a qual nos revelou nomenclaturas diferenciadas na composição de algumas funções administrativo-pedagógica, assim como, algumas ausências de profissionais que deveriam estar inseridos na estrutura organizacional das escolas com Gestão compartilhada/cívico-militar, como demonstrado no quadro 14 e 15.



**Quadro 14.** Estrutura Organizacional Administrativo-pedagógica materializada nas escolas de Gestão Compartilhada

ESCOLAS	Diretor	Diretor Adjunto	Secretário/a Escolar	Coordenador Pedagógico	Comandante do Corpo de Alunos	Comandante de Equipe	Guarda da Escola	Coordenador de Disciplina	Chefe de Monitoria	Monitores	Administração/secretaria escolar
Escola Estadual Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva	01	01	01	05	01	-	-	-	-	14	-
Escola Estadual Profa. Risalva Freitas do Amaral	01	01	01	04	-	-	-	02	02	14	-
Escola Estadual Prof. Afonso Arinos de Melo Franco	01	01	01	05	01	01	07	-	-	10	01
Escola Estadual Duque de Caxias	01	01	01	02	01	-	-	-	-	-	-
Escola Estadual Igarapé da Fortaleza	01	01	01	03	02	-	02	-	-	16	-

Fonte: elaboração da autora com base nos documentos técnicos das escolas (2022)

Constatou-se no quadro 14 que a estrutura atualmente instituída nas organizações administrativo-pedagógica das escolas com gestão compartilhada, mantém as funções pertinentes à gestão administrativa de forma convergente entre si, tanto nos nomes das funções, quanto no quantitativo de pessoal, desde quando as escolas não exerciam compartilhamento de gestão. O que se tem modificado é a presença de militares em funções (diretor e diretor-adjunto), indicados pelo comandante da polícia militar e bombeiro militar, que, anteriormente, eram exercidas por civis vinculados a SEED.

A função de secretário/a escolar permanece exercida por um civil, no entanto, na escola Afonso Arinos, um militar encontra-se presente realizando funções internamente na secretaria escolar/administração. Quanto à função de coordenador/a pedagógica, ela se mantém inalterada, sendo exercida somente por civis.

No tocante as funções exercidas exclusivamente por militares, suas nomenclaturas permanecem uníssonas entre as escolas Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva, Afonso Arinos de Melo Franco, Duque de Caxias e Igarapé da Fortaleza. Entretanto, em funções como “Comandante de equipe e Guarda da escola”, elas possuem lacunas em três das cinco escolas elencadas. Quanto às nomenclaturas das funções pertinentes aos militares da escola,

Profa. Risalva de Freitas do Amaral elas destoam, seguindo o que já estabelecido no acordo entre a SEED e o Corpo de Bombeiros, na cláusula terceira, alínea “c” do Acordo. 004/17.

Um dos pontos de maior relevância no que concerne a ausência de militares nos exercícios dessas funções, está na escola Duque de Caxias, situada em Oiapoque. Conforme o quadro funcional disponibilizado pela gestão da escola, ela é a única que possui somente um militar que desenvolve suas funções como Comandante do corpo de alunos. Outro aspecto que também chama a atenção na implantação da referida escola, é que ela não realizou a chamada pública para ouvir a comunidade sobre a decisão das mudanças para uma gestão escolar compartilhada com o Exército brasileiro.

De maneira a analisar a organização estrutural das Ecim, o quadro 15 traz as divisões das funções pertinentes a esse modelo de gestão, que tem em sua estrutura organizacional uma relação mais coesa entre as quatro escolas que aderiram ao Pecim.

**Quadro 15.** Estrutura Organizacional Administrativo-pedagógica materializada nas escolas de Gestão Cívico-Militar.

<b>ESCOLAS</b>	<b>Diretor</b>	<b>Diretor Adjunto</b>	<b>Secretário Escolar</b>	<b>Oficial de Gestão Escolar</b>	<b>Coordenador Pedagógico</b>	<b>Psicopedagogo</b>	<b>Oficial de Gestão Educacional</b>	<b>Monitores</b>
Escola Estadual Prof. Antônio Ferreira Lima Neto	01	01	01	-	02	-	-	04
Escola Estadual Antônio Munhoz Lopes	01	01	01	-	04	-	-	04
Escola Estadual Mineko Hayashida	01	01	01	01	03	-	01	-
Escola Estadual Nilton Balieiro Machado	01	01	01	-	08	-	-	06

Fonte: elaboração da autora com base nos documentos técnicos das escolas (2022)

As nomenclaturas utilizadas pela estrutura organizacional das Ecim seguem uma padronização por conta do rol de documentos que delineiam todos os passos administrativo-pedagógicos dessas escolas, tornando coesas as funções exercidas pelos civis e militares. As nomenclaturas Diretor, Diretor-adjunto, Secretário escolar e Coordenador pedagógico permaneceu como anterior a adesão ao Pecim, por isso, elas não destoam das nomenclaturas utilizadas nas escolas com gestão compartilhada.

Quanto às funções destinadas aos militares, suas nomenclaturas foram estabelecidas nas diretrizes das Ecim de 2021, contendo todas as incumbências destinadas a cada função

militar, como Oficial de gestão escolar, Oficial de gestão educacional e Monitores. Já a figura do Psicopedagogo, apesar de ele estar vinculado as diretrizes como um profissional que deve exercer suas funções na estrutura das Ecim, ele é representado por uma figura civil.

As ausências, assim como, da gestão compartilhada na escola do Oiapoque estão concentradas nas funções dos militares expressas nas quatro escolas com gestão cívico-militar. Observa-se que a figura dos oficiais de gestão e educacional, são as que mais se encontram com lacunas, estando presente somente na escola Mineko Hayashida. Entretanto, esta escola, ao se tratar dos monitores, é a única que não possui recurso pessoal para o exercício desta função. A única função sem ocupação em comum a todas as escolas é do psicopedagogo/a, não sendo encontrado nem um documento que justifique este profissional ainda não ser realidade das Ecim.

Dada essa nova realidade de organização estrutural apresentada pela gestão escolar compartilhada/cívico-militar, em que militares estão adentrando escolas para exercerem funções as quais são de cunho civil/educacional, faz-se necessário uma visão mais quantitativa para termos clareza de quantos militares estão em desvio de função e exercendo suas atividades em escolas públicas estaduais do Amapá. Com isso, o quadro 16 nos possibilita apreender uma distribuição quantitativa em relação aos nove escolas militarizada no estado.

**Quadro 16.** Quantitativo de militares e civis atuantes em escolas públicas com gestão compartilhada/cívico-militar

<b>ESCOLAS COM GESTÃO COMPARTILHADA</b>	<b>MILITAR</b>	<b>COPORAÇÃO</b>
Escola Estadual Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva	17	Polícia Militar
Escola Estadual Profa. Risalva Freitas do Amaral	20	Corpo de Bombeiros
Escola Estadual Prof. Afonso Arinos de Melo Franco	22	Polícia Militar
Escola Estadual Duque de Caxias	01	Exército Brasileiro
Escola Estadual Igarapé da Fortaleza	22	Polícia Militar
<b>ESCOLAS COM GESTÃO CÍVICO-MILITAR</b>	<b>MILITAR</b>	
Escola Estadual Prof. Antônio Ferreira Lima Neto	04	Polícia Militar
Escola Estadual Antônio Munhoz Lopes	04	Polícia Militar
Escola Estadual Mineko Hayashida	06	Polícia Militar
Escola Estadual Nilton Balieiro Machado	11	Polícia Militar
<b>TOTAL</b>	<b>107</b>	

Fonte: elaboração da autora com base nos documentos técnicos das escolas

Em se tratando da gestão compartilhada, os números de militares destinados a exercerem funções dentro de escolas públicas não são mencionados em nenhum dos documentos oficiais (Acordos ou Projetos de lei) os quais regem suas implantações, assim como, o valor das gratificações destinadas aos militares que exercem funções de dirigentes.

Entretanto, observa-se um equilíbrio quantitativo em comparação as cinco escolas com esse modelo de gestão, com exceção da escola Duque de Caxias em que há somente um militar, conforme o quadro 16. Todos os 82 militares destinados a essas escolas, são funcionários da ativa, sendo, 61 vinculados a PMAP, 20 vinculados ao CBMAP e 01 vinculado ao Exército Brasileiro, que, ao exercerem a função de dirigente, recebem uma gratificação acrescida aos seus vencimentos como militar.

Quanto aos militares designados às escolas cívico-militares do Amapá, o equilíbrio no quantitativo encontra-se somente em três escolas, destoando do número de militares da escola Nilton Balieiro Machado. Segundo orientações do acordo n.001/21, as Ecim devem ter a cada mil alunos, um quantitativo de 18 militares (ativo ou reserva) para desenvolver suas funções dentro dessas escolas. Demonstra-se não ser esta a realidade apresentada nas quatro escolas do Amapá, onde juntas possuem apenas 25 militares da reserva.

Segundo os editais n.001/21 e n.001/22, o governo do estado e a PMAP, abriram um processo seletivo de militares da reserva remunerada, visando atender as demandas de suas Ecim. O primeiro edital abriu 40 vagas imediatas e 20 cadastros reserva, com gratificação no valor de R\$ 1.800 (mil e oitocentos reais), mais auxílios. O segundo edital abriu 69 vagas imediatas e 20 cadastros reserva, com gratificação no valor de R\$ 2.800 (dois mil e oitocentos reais), mais auxílios.

Até a finalização desta pesquisa, não foi possível elencar qualquer documento que justificasse o não preenchimento das vagas pertinentes as Ecim no Amapá e os números de inscritos e aprovados nos dois editais. Compreende-se que o edital n. 001/22 traz uma remuneração mais atrativa aos possíveis interessados em preencher as vagas, subentendendo ser esta uma das dificuldades em alcançar o quantitativo pertinente ao cumprimento das orientações do acordo n. 001/21.

Mesmo diante desse não cumprimento, as escolas militarizadas no Amapá computam 107 militares que estão dentro de escolas públicas estaduais, configurando não somente um desvio de função, mas, sobretudo, uma desvalorização para o trabalho dos profissionais concursados e formados para docência na educação básica, bem como com falta de política

educacional nas implantações de gestão escolar democrática em cumprimento a Lei estadual n. 1.503/10, tornando os espaços escolares menos dialógicos e de poucos.

A entrega da gestão escolar a militares é “negar os princípios e finalidades da educação nacional enquanto os processos organizativos e pedagógicos dessas escolas deixam de seguir a LDB e são definidos pelas normas das corporações” (SANTOS, PEREIRA, 2018, p. 260), remodelando a organização estrutural da escola pública e os caminhos a percorridos de sua legalidade.

É nessa nova configuração de gestão que as escolas públicas desenvolvem o seu processo de ensino-aprendizagem, de maneira dirigida, monitorada e sem liberdade de expressão, considerando que a clareza dos documentos que regem esses modelos reafirma como moldar os sujeitos que dela fazem parte. A hierarquia e disciplina como característica da cultura militar é o alicerce da rigidez que atualmente permeia o ambiente escolar, transvestido de um compartilhamento entre civis e militares, destoando da estrutura de diálogos entre os partícipes e tornando-se espaços de meras concordâncias do que se deve fazer para manter a ordem.

Os dois modelos de gestão, mesmo diante de toda essa estrutura organizacional hierárquica, adentra as escolas públicas, também por intermédio de uma parcela da sociedade civil, que vê nesse modelo, meios mais eficazes de assegurarem aos seus filhos comportamentos definidos como adequados. Toda tentativa de moldar esses sujeitos estão formalizados em documentos padrões como o Regulamento Disciplinar Escolar – RDE das escolas implantadas pelo estado que estabelecem comportamentos disciplinares aos alunos e as Cartilhas informativas das Ecim entregues aos pais e/ou responsáveis no início de cada ano letivo.

Para Arroyo (2019) há uma tentativa em destruir as identidades dos corpos, da raça e do gênero, contribuindo com a destruição da identidade humana e isso não é pedagógico. Os códigos de condutas que integram o regimento interno dessas escolas são contradições à heterogeneidade cultural da sociedade que está inserida na escola pública e são tolhidas por regras que ferem as suas individualidades, como identificados no rol dos atos de transgressão do RDE cuja finalidade é desenvolver comportamentos de respeito, disciplina, civildade, solidariedade, em prol de uma formação integral dos alunos.

As normas imputadas a esses educandos são caracterizadas pelos executores como empecilhos ao bom andamento do processo ensino-aprendizagem, mas que em sua essência se revelam meio de padronização que fere a individualidade e o direito de escolha dos sujeitos.

Para De Paulo (2019, p. 39) “O controle social é a regulação do comportamento (e até do pensar) dos indivíduos em uma conduta desejável por aqueles que governam e legislam sobre o grupo social controlado”.

O RDE (2019, p. 11) é dividido em transgressões escolares e transgressões disciplinares, as quais são pontuadas de 0,1 décimo a 1,0 ponto, seguindo medidas de acréscimo e decréscimo conforme o estabelecido no Art. 41, incisos “I) Advertência verbal: 0,20; II) Advertência escrita: 0,30; III) Repressão: 0,50” e em seu Art.42 incisos “I) Elogio verbal: + 0,10; Elogio em Boletim Interno: a) Individual: + 0,50; b) Coletivo: + 0,30”. Entretanto, alguns pontos demonstram contradições e que não refletem os objetivos que é a promoção do convívio respeitoso e harmonioso entre membros da comunidade escolar, como observado nas transgressões de números:

- 09. Usar brinco, piercing, alargadores e outros adornos (masculino)
- 10. Usar mais de um brinco na orelha, fora do lóbulo (furo padrão), que ultrapasse o lóbulo, alargadores, piercing e outros adornos (feminino).
- 26. Consumir alimentos e balas durante as atividades escolares ou nas dependências de qualquer seção das Escolas, salvo quando autorizado.
- 27. Mascar chicletes na Escola
- 29. Mexer-se ou conversar quando em forma.
- 33. Fazer marcas nas sobrancelhas ou no cabelo, pintura de rena.
- 36. Usar maquiagem de qualquer natureza
- 37. Portar maquiagem de qualquer natureza
- 38. Usar cílios ou unhas postiças
- 40. Utilizar relógio de pulso de qualquer tonalidade que não seja a cor preta

Quanto às questões comportamentais das Ecim segundo as Diretrizes em sua seção I, diz que “com base nestas orientações e sob a supervisão e coordenação das Secretarias de Educação estaduais e municipais devem estabelecer as regras/normas de condutas e atitudes desejáveis para seus alunos” e “é dever do Diretor Escolar divulgar essas regras/normas para toda a comunidade escolar, a saber: responsáveis legais dos discentes, militares, servidores civis e alunos [...]” (BRASIL, 2021, p. 88).

As faltas comportamentais e atitudinais que cada escola cívico-militar deve seguir estão caracterizadas na seção VII das Diretrizes que devem considerar:

- todas as ações ou as omissões contrárias ao que está estabelecido como desejável em relação à conduta e atitudes dos alunos;
- Todas as ações ou omissões contrárias não especificadas nas Orientações sobre Condutas e Atitudes dos Alunos que afetem a honra pessoal, os preceitos de ética e as outras prescrições estabelecidas nestas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares ou que violem outras normas emanadas; (BRASIL, 2021, p. 90).

De acordo com Cartilha oferecida no início do ano letivo de 2022 aos pais/responsáveis de alunos das Ecim, observam-se orientações para que o aluno se adéque, devendo ser seguida durante todo o ano letivo. Algumas questões como apresentação do cabelo masculino e feminino, as regras se assemelham a rigidez do RDE, devendo estar sempre com um único tipo de corte para os meninos e para as meninas devendo estar presos, com coque e uso de rendinha preta, fixados com gel e se necessário com o uso de presilhas, assim como, o uso de adereços que também são limitados. Em relação às questões de maquiagem, as Ecim são mais flexíveis, permitindo que as alunas utilizem sempre em tons claros e sem glitter.

As Ecim no Amapá ainda estão em processo de adequação e por isso, a construção de suas regras e normas de condutas, encontram-se somente com algumas orientações elencadas na Cartilha como forma de melhor organizar o andamento do ano letivo. Essas Cartilhas são entregues aos pais/responsáveis no início do ano letivo para terem ciência das atuais normas que norteiam essas escolas.

As transgressões elencadas não estão relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, nem comprometem a qualidade da formação dos sujeitos. As intolerâncias aos comportamentos comuns aos alunos que estão na idade/série dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, descritas como transgressões, ferem princípios da LDB 9.394/96 em seu Art. 3º, incisos “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e **divulgar a cultura**, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, p. 09, grifo nosso). Todas as transgressões enumeradas são representações culturais que não comprometem a função social da escola e a relação de respeito mútuo.

O imperativo sobre esses alunos, metamorfoseado de conduta própria de um cidadão de bem que deve contribuir para bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, retomam a educação a uma unilateralidade de saberes e pensamentos hierarquizantes, em que, contradições são repelidas e não tem espaço para as subjetividades. São em nome de uma “ordem” e de um “progresso” que emanam o poder disciplinar dispensadas as escolas com gestão compartilhada/cívico-militar, tal quais os que são determinados aos militares que hoje estão responsáveis pela educação brasileira.

É na disciplina e hierarquia alicerçadas aos códigos de condutas militares, que os educandos/as são moldados a uma “[...] rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas [...]” e a “[...] ordenação da autoridade, em níveis diferentes [...]” (AMAPÁ, 2014, p. 07), para uma obediência irrestrita aos superiores que adentram essas

escolas, sem princípios de diálogos sobre as normas e regras as quais serão submetidos. Para o RDE, em seu Art. 2º, parágrafo único: “considera-se disciplina a observância e o acatamento das normas e disposições contidas [...]”, configurando-se em indicativos de concordâncias entre as disciplinas militares e pedagógicas.

As incongruências entre disciplina militar e disciplina política/cidadã denotam severas contradições que precisam ser desveladas, onde, para Gallo (2019, p. 03) “a primeira se baseia na obediência irrestrita ao superior hierárquico, a segunda só é possível via um trabalho de si sobre si, na relação com os outros”. Ainda segundo o autor, a escola em sua democracia visa à formação cidadã, sendo capaz de desenvolver uma disciplina nos educandos e um sentido de respeito à autoridade, mas não uma disciplina militar baseada numa autoridade hierárquica. “Para dizer com todas as letras: uma escola não é – e não pode ser – um quartel” (p. 03).

Uma questão evidente de interferências nas questões pedagógicas é a concessão de elogios, criada nas Diretrizes das Ecim em sua Seção V, onde, estabelece que seja desejável determinar a competência em conceder elogios a alunos, ao Diretor Escolar; Oficial de Gestão Escolar; Oficial de Gestão Educacional; Coordenadores Pedagógicos e Professores, hierarquizando uma simples ação que pode ser de competência de todos os que contribuem no processo ensino-aprendizagem.

Todas as mudanças implantadas nas escolas de gestão compartilhada/cívico-militar perpassaram por aprovação prévia da comunidade em uma apresentação do projeto em consulta pública seguida de uma votação dos pais/responsáveis para assim efetivar sua implantação, se configurando em condições requeridas por todas as escolas que desejam a implantação, estadual ou federal. No entanto, as Atas das primeiras reuniões não detalham de forma evidente a exposição dos principais elementos de mudança que ocorreram no interior da escola, tornando-se um aparente instrumento de comunicação do projeto e de uma votação para dar sustentação à participação da sociedade.

Os documentos em sua essência não propõem diálogos entre as gestões administrativa e didático-pedagógica, caracterizando um distanciamento entre elas e uma hierarquização militar entre os sujeitos envolvidos, de maneira a permitir que a escola se transforme em uma extensão do quartel, cuja finalidade é formar sujeitos obedientes às determinações advindas de superiores.

As mudanças ocorridas no processo de ensino aprendizagem não refletem mais a heterogeneidade do pensar livre, crítico e político sobre as mudanças sociais em decorrência das divisões de classe e de uma subalternização aos grupos de poder. As normas e regras



introduzidas como meio para disciplinar os alunos/as, são impeditivos para um ensino-aprendizagem de escutas, diálogos e construções coletivas em que todos tenham vozes autônomas sobre as políticas de gestão que vem adentrando as escolas públicas.

Para Peroni e Lima (2020, p. 07) as políticas conservadoras visam estabelecer:

[...] estratégias que possibilitem esvaziar os sentidos de justiça social, igualdade, solidariedade e diversidade historicamente construídas dentro da escola, buscando substituí-los: de um lado pelo empreendedorismo, produtividade e meritocracia; e, de outro lado, pela retidão moral, cristianismo e valores familiares.

São esses modelos de políticas elencadas no excerto que corroboram com as práticas que adentram as escolas com gestão compartilhada/cívico-militar, de maneira a transformar o espaço escolar em mecanismo de subordinação as regras por ela estabelecidas e justificadas como meios de fortalecimento da qualidade educacional de um produto/aluno e não de formação autônoma e crítica dos sujeitos. As narrativas dessas escolas é ancorar-se em ascensões de resultados, utilizando de políticas de ranqueamento para tentar fortalecer sua expansão em meio à exaltação de sua superioridade sobre as demais escolas.

Um ponto comum entre as duas modalidades é que o militar sempre está presente tanto no processo de ensino, quanto no processo de aprendizagem, numa distribuição de poderes que refletem uma servil obediência ao que a militarização impõe como normas/regras que, segundo eles, servem para uma sadia relação entre os sujeitos, o respeito mútuo e a qualidade educacional. Mesmo em busca do mesmo objetivo, o modelo de gestão adotado pelas escolas compartilhadas apresenta-se diferente do adotado pela cívico-militar, apresentando estruturas organizacionais com distribuição de competências distintas.

No entanto, o distanciamento e a compartimentalização das funções administrativo e didático-pedagógica são pontos em comum que demonstram como essas escolas não refletem mais a sua função social, dando lugar a um ensino-aprendizagem individualizante, meritocrático, disciplinar e tradicionalista.

#### **4 GESTÃO ESCOLAR COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR: CONSENSOS, RESISTÊNCIAS E RUPTURAS**

No intuito de apresentar as vozes sociais e sindicais no que tange o consenso, rupturas e resistências em relação à política de Gestão Compartilhada/Cívico-Militar. O objetivo desta seção perpassa pela identificação de elementos que traduzem as contradições existentes sobre os vários papéis exercidos pela gestão escolar no Amapá e como ela transforma os conceitos e as estruturas das escolas públicas estaduais.

Dentro de narrativas de superioridade de o ensino militar e da qualidade por resultados atribuídos a ambas, o Amapá transforma o direito a democracia, em meras escolhas entre de aceite ou não da gestão militarizada, criando-se um dualismo no processo de ensino-aprendizagem, desvirtuando o papel de escolarização dos sujeitos em prol de uma escolarização meritocrática, moralista e de conformação.

##### **4.1 O CONSENSO DA SOCIEDADE AMAPAENSE E AS POLÍTICAS DE GESTÃO COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR**

Durante décadas a sociedade buscou se posicionar diante da construção de políticas educacionais que determinassem os caminhos a serem seguidos pelas escolas públicas brasileiras. Entretanto, a participação social, negligenciada por anos, não tinha papel ativo na construção dessas políticas, ficando a cargo da elite pensar e construir as políticas de interesses que formariam os sujeitos sociais.

Mediante a um conflituoso processo de lutas sociais em busca de seus direitos participativos e de um envolvimento nas importantes decisões sobre as políticas sociais, o processo de democratização ganha forças e constitucionalidade com a nova Carta Magna de 1988. Sendo assim, os debates deliberativos e de controle das políticas, passam a fazer parte de um papel mais ativo dos sujeitos sobre as políticas governamentais.

Entretanto, a participação da sociedade civil dentro do processo democrático de direito, muitas vezes torna-se esvaziada por uma passividade dos sujeitos sobre discussões importantes e que não são desveladas, para assim, não gerar conflito que possam transparecer os pontos contraditórios que comprometam as escolhas segundo as pretensões das elites. Quando pontos democráticos são delegados somente como representativos a escolhas, a participação efetiva do cidadão torna-se figurativa, ficando fragilizadas em relação à continuidade de sua participação.

É com base nessas prerrogativas, que a gestão compartilhada/cívico-militar se ancorou para justificar sua inserção em espaços escolares públicos, respaldando-se em uma participação social, em que o voto, se tornou princípio balizador para subsidiar a inserção de militares como dirigente e vice-dirigente de escolas eminentemente civis e que por lei deveriam estar sendo exercida por sujeitos vinculados a educação, como preconizado na Lei n.1.503/10 onde dispõe que:

Seção I - Dos Requisitos para participação no Processo Eleitoral

**Art. 27.** Os (as) candidatos (as) ao cargo de Diretor (a), Diretor (a) Adjunto (a) e Secretário (a) Escolar das unidades escolares, deverão preencher os seguintes requisitos:

I - ser do quadro efetivo dos profissionais da Educação Estadual, ex-IPESAP ou do ex-Território Federal do Amapá, com no mínimo 03 (três) anos de exercício no quadro efetivo dos profissionais da educação, desde que exerça suas funções profissionais na própria unidade escolar há pelo menos um ano (AMAPÁ, 2010, p. 08).

Mesmo diante de uma lei democrática de direito que permitiu com que a comunidade intra e extraescolar pudesse participar de maneira mais deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora no processo de ensino-aprendizagem, a sociedade amapaense no que concernem as nove escolas com gestão compartilhada/cívico-militar, a partir de consultas públicas, concordou com que essas escolas fossem entregues a um modelo de gestão forjado pelo senso comum como garantidora da segurança, da qualidade e da elevação cognitiva dos sujeitos vulneráveis que dessas escolas fariam parte.

O processo de “participação” social deu direito aos pais/responsáveis o poder de voto que para os idealizadores do projeto (poder executivo estadual e federal) se caracterizou como uma escolha democrática dos partícipes limitadas entre o “sim” e o “não”, sem a prerrogativa de escolhas entre a gestão compartilhada ou a gestão democrática. As narrativas de que a escola se transformaria em um padrão de qualidade e excelência como estabelecidos nos Acordos de cooperação e nas Diretrizes das Ecim reforçam as estratégias governamentais utilizadas para a aceitação e expansão do seu projeto.

A utilização do poder de voto como única característica democrática, reverbera um esvaziamento da verdadeira ação participativa a qual os pais/responsáveis deveriam pautar suas escolhas. Democracia perpassa pelo diálogo, pluralismo de ideias, superação das desigualdades e no pensamento do coletivo, pois, quando limitada ao poder de voto “trata-se apenas de uma democracia estética, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesmo” (SOUZA, 2009, p. 128).

Quando o governo utiliza da democracia somente como um meio de cancelar suas estratégias políticas de perpetuação de um poder hierárquico, ela deixa de ser um meio da população se fazer presente no controle das ações governamentais e se torna “na democracia moderna o governo que tem o poder de controlar o povo” (SOUZA, 2009, p.130). São essas estratégias políticas que permitem com que essa nova forma de gerir as escolas públicas se caracterize em um anseio do povo por uma educação que prima pela qualidade e que vai resolver as mazelas que adentram e dificultam os espaços educacionais no alcance da aprendizagem para seus educandos/as.

Foi na qualidade educacional que o novo projeto de gestão foi sedimentando suas intencionalidades em se materializar nas escolas do Amapá, sob a justificativa de resultados exitosos ocorridos em outros estados brasileiros e de seu projeto-piloto em 2017. Entretanto, no PLO n.0042/18 o executivo solicita a ampliação desse compartilhamento para outros municípios, com a narrativa de um “clamor por novas unidades” (AMAPÁ, 2018, p. 02), que, não são corroborados por nem um indício de assinaturas da sociedade como evidências desse clamor social amapaense.

A fragilidade participativa da sociedade amapaense ficou condicionada a consensos mínimos registrados nas Atas de consultas públicas dirigidas por representantes da SEED - SEJUSP e MEC – MD, que vislumbram possibilidades de uma educação que “do ponto de vista pedagógico objetiva a melhoria do desempenho dos alunos [...] e do ponto de vista social busca alcançar [...] as situações de vulnerabilidade que afetam diretamente a Segurança Pública [...]” (AMAPÁ, 2018, p. 18).

As únicas evidências documentais que revelam a participação da sociedade amapaense no processo de militarização das escolas são as Atas de apresentação dos projetos de compartilhamento dos governos estadual e federal, numa escuta superficial e sem colocações de possíveis pontos frágeis gerados pelo novo modelo. É no consenso subsidiado pelo “poder de manipulação” (PARO, 2014, p. 42) que seus idealizadores conseguiram com que a sociedade aceitasse essa gestão como a única capaz de resolver os problemas das escolas.

É dentro desse consenso gerado pela manipulação de quem exerce o poder, que, consegue provocar um comportamento de livre aceitação de suas ideias pelo outro, não revelando seu verdadeiro interesse que podem parecer conflitantes, mas, que, são metamorfoseados para gerar uma maior aceitação social. Segundo Paro (2014) são meios enganosos que favorecem o controle da informação (doutrinação), explorando a

inconsciência dos indivíduos, dirigindo seus pensar sem que ele tenha consciência da intenção deliberada dessa ocultação.

As observâncias sobre o consenso gerado na sociedade amapaense demonstram as reais finalidades dos governos em utilizar-se das escolas públicas como disseminadoras da cultura militar, metamorfoseada de qualidade social. Um dos critérios de implantação, além da vulnerabilidade social, é corrigir a distorção idade/série que foi fatalmente resolvida com a retirada de vários estudantes dessas escolas que tinham no turno da noite a única oportunidade de continuar seus estudos.

O que os governos não fizeram foi chamar a comunidade para um amplo diálogo sobre as reais pretensões da gestão compartilhada/cívico-militar, apresentando-lhes de maneira antecipada elementos de sua implantação que poderiam também desfavorecer parte dos educandos já inseridos nas escolas e dos que ainda poderiam se inserir. As políticas trazidas por essa gestão, não são mediadoras da participação verdadeiramente democrática que usa do “poder do diálogo” para coadunarem em uma participação ativa entre todos os que direta ou serão indiretamente atingidos com essas mudanças, onde, os interesses não se sobressairiam uns sobre os outros.

O verdadeiro intuito dessa gestão é estabelecer sobre a sociedade um ilusório consenso de que a militarização educacional conseguirá, através da disciplina e obediência servil, resultados que elevem a posição das escolas em níveis avaliativos internos e externos como princípio de valorização das mudanças pedagógicas inseridas por ela. A busca de resultados engendrada nessa política educacional, não considera as desigualdades sociais que excluem sujeitos de uma educação que legalmente deve ser de todos, tornando-se privilégio de poucos quando não consegue exercer a lei do direito a permanência de alunos que para eles não estão aptos aos regimes impositivos dessa escolarização.

A educação, como direito preconizado na LDB de 1996 e na CFB de 1988, não pode mais vincular-se as políticas que cerceiam esse direito social, como empregado na política atual de gestão escolar implantada no estado do Amapá. “Não se trata, com efeito, de generalizar a educação para os “privilégios”, mas de acabar com tais “privilégios”, em uma sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente” (TEIXEIRA, 1989, p. 442). No plano Estadual de Educação - PEE com decênio de 2015-2025, identifica-se em seu Art. 2º, inciso X que a educação deve superar as desigualdades educacionais, com ênfase na cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Evidencia-se que a sociedade amapaense foi envolvida por estratégias de manutenção de uma política diretiva e intervencionista por parte dos governos estadual e federal, que, desvirtuaram as características participativas, gerando assim, uma condição de sujeitos acessíveis a um participacionismo alinhado a uma “participação sem consciência participante ou a presença participante sem consciência [...] por servir como número a manipulação policista destituído de classe, consciência e individuação, sem vínculo concreto do humano e de sua liberdade” (CHASIN, 2000, p. 162).

É no reflexo desse participacionismo que a sociedade amapaense fez suas escolhas em um projeto governamental de interesses, que, utilizou-se do poder do voto como princípio de fortalecimento a uma proposta não dialogada, em uma participação fragilizada, onde, a representatividade de um pequeno grupo de pais/responsáveis que não correspondeu a 50% do número de alunos matriculados, ratificou os interesses de uma minoria que se fez presente.

Essa baixa representatividade permitiu com que o projeto governamental adentrasse nas escolas públicas com poucas contestações de seus reais objetivos, se materializando num poder de manipulação a uma aceitação de suas ideias. As Atas correspondentes as Ecim, em parte, apresentam de maneira mais detalhada o seu processo de votação, subsidiada por comunicados formais via Governo Federal a SEED e comunidade escolar com instruções da consulta pública a ser realizada em cada escola solicitante de implantação da Ecim, trazendo informações quantitativas de votos favoráveis e contrários, seguido de um anexo das assinaturas dos pais/responsáveis.

Quanto às Atas das escolas de gestão compartilhada, as informações são sucintas em relação a seus objetivos, constando apenas relatos básicos de apresentação e dados numéricos de votos favoráveis à sua implantação. Consoante o registrado desse documento, somente as Ecim, Antônio Munhoz Lopes, Antônio Ferreira Lima Neto e Nilton Balieiro Machado concederam falas aos votantes no que concerne aos posicionamentos contrários e a favor como condição para a posterior escolha.

O quadro 17 traz um demonstrativo de informações que nos possibilitou chegar a um percentual por escola de aceitação desse novo modelo, considerando o número de matriculados no ano da reunião de apresentação do projeto e o número de participantes da consulta pública que culminou na materialização da Gestão compartilhada/Cívico-Militar em nove escolas do estado do Amapá.

**Quadro 17.** Dados informativos e percentuais da votação de implantação da Gestão Compartilhada/Cívico-Militar no Amapá

Escolas	Data da Ata	Matrículas	Resultado da Votação				
			A favor	Contra	Total de votos	Situação	%
Escola Estadual Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva	12/11/16	1.141	226	-	226	Ap	19,80
Escola Estadual Profa. Risalva Freitas do Amaral	18/11/16	910	93	-	93	Ap	10,21
Escola Estadual Prof. Afonso Arinos de Melo Franco	14/04/18	707	322	-	322	Ap	45,54
Escola Estadual Duque de Caxias	*	*	*	*	*	*	*
<sup>21</sup> Escola Estadual Igarapé da Fortaleza	-	1.064	-	-	-	-	-
Escola Estadual Prof. Antônio Ferreira Lima Neto	29/09/19	1654	237	25	262	Ap	15,84
Escola Estadual Antônio Munhoz Lopes	29/09/20	1367	289	92	381	Ap	27,87
Escola Estadual Mineko Hayashida	14/05/21	829	241	05	246	Ap	29,67
Escola Estadual Nilton Balieiro Machado	26/09/19	1617	283	177	460	Ap	28,44

Fonte: elaboração da autora com base nas atas da consulta pública.

Apesar de o quadro demonstrar que todas as escolas fizeram o chamamento da comunidade escolar junto às primeiras iniciativas de implantação através da consulta pública, estratégia utilizada para configurar participação social, os caminhos traçados para a implantação foram bastante diferentes. As Ecim contaram com documentação formal de orientações-sugestões encaminhado pelo MEC para divulgação e chamamento da sociedade civil. Entretanto, no que concerne a gestão escolar compartilhada, não foram encontrados documentos da SEED que configurassem quaisquer orientações-sugestões para a mesma finalidade.

<sup>21</sup> A escola estadual Igarapé da Fortaleza não forneceu a Ata da audiência pública, impossibilitando o preenchimento do quadro 17

Uma questão bastante pontual dessa diferença da consulta pública é a configuração da participação dos alunos ao voto. Conforme as orientações da Subsecretaria de fomentos as escolas cívico-militares – Secim sugere que os alunos devidamente matriculados e com idade mínima de 16 anos deve ter sua participação garantida através do voto, como observado no excerto a seguir:

No processo consultivo, a escola deve garantir a participação do maior número de membros da comunidade escolar. Sugere-se, ainda, que possam participar da etapa consultiva, por meio de voto: **os estudantes matriculados, com idade mínima de 16 anos**; o responsável legal do estudante matriculado na escola com frequência escolar regular nos doze meses que antecedem o processo de votação (tendo direito a um único voto por família independentemente do número de filhos); os professores efetivos; os professores temporários; os profissionais em função técnico-pedagógica; os assistentes administrativos educacionais e os auxiliares de serviços gerais (BRASIL, 2019f, p. 03, grifo nosso).

Denota-se que as Ecim apresentam um amparo documental mais amplo em que consiste a um direcionamento a todo o processo de implantação, quanto nas escolas de gestão compartilhada, não foram encontrados documentos que demonstrem a preocupação de inserir alunos votantes, apresentando em suas Atas somente evidências da participação de pais/responsáveis.

A inserção dos estudantes como votantes reflete a importância participativa de todos os que fazem parte do processo ensino aprendizagem, reconhecendo-o como protagonista de sua história. No entanto, mesmo com a garantia de sua participação por meio do voto em escolas que aderiram ao Pecim, segundo as Atas, esse direito foi respeitado em sua publicação, mas, no que concerne a participação, foi observado que somente em três escolas - Prof. Antônio Ferreira Lima Neto; Antônio Munhoz Lopes e Nilton Balieiro Machado - ele foi exercido em garantir representatividade, entretanto, de forma pouco expressiva.

Outra diferença está nos registros dos votos contrários, encontrados somente nos documentos pertinentes as Ecim. Em nenhuma das Atas da audiência pública a que se refere ao processo de votação da gestão escolar compartilhada, registram-se evidências desses posicionamentos, por isso, o quadro apresenta o símbolo (-) traço como indicativo para essa ausência. Quanto à utilização do símbolo (\*) asterisco na escola estadual Duque de Caxias, se deu pelo fato da mesma não ter realizado a mobilização da comunidade escolar para a chamada pública.



Considerando as questões percentuais apresentadas no quadro 17, demonstra-se uma votação pouco expressiva de pais/responsáveis e alunos com direito a voto, considerando o número de alunos com matrículas ativas. Os documentos legais das Ecim e os Acordos de Cooperação do compartilhamento de gestão, não mencionam percentuais mínimos para considerar a consulta pública válida, deixando transparecer uma fragilidade sobre o pleito e uma facilidade em determinar novas implantações, mesmo que a participação se apresente em quantitativos baixos.

Todos os percentuais não expressam 1/3 da vontade popular dos partícipes, ficando estabelecido pela minoria um modelo de gestão que mudou toda a configuração social da escola pública de formação do sujeito e de uma cidadania de transformação, para uma subordinação a ditames da cultura militar, como percebido em seus documentos de implantação. Mesmo em uma expressão quantitativa que não reflete a metade da opinião dos envolvidos, essa gestão vem se sedimentando anualmente frente ao modelo de gestão democrática.

Foi em um consenso ardiloso das elites, construído sobre a propagação de uma precarização das escolas públicas em gerir seus conflitos, que, a gestão compartilhada/cívico-militar foi ganhando espaço, apresentada pelos governos estadual e federal como possibilitadora em reconstruir o processo ensino-aprendizagem ancorado na cultura militar, compreendida pelas elites como modelo de qualidade educacional a ser seguido. Entretanto, pelo poder manipulador, a sociedade civil torna-se elemento chave na manutenção e ampliação desse modelo de gestão, mesmo que diante de uma representatividade irrisória.

Seguindo a narrativa de que o compartilhamento da gestão entre civis e militares são correspondentes às melhorias da qualidade de ensino (retórica que sustenta tanto os documentos estaduais, quanto federais), a PLO n.0042/18 justifica que a modalidade do ensino militar é reconhecida por sua “excelência e qualidade” configuradas em expressivos desempenhos no Enem por estados como Bahia e Minas Gerais. Nas Diretrizes das Ecim, também é possível encontrar essa compreensão ao estabelecer que o Pecim esteja alicerçado na garantia de uma educação de qualidade.

Nesse cenário, ainda assim, os resultados apresentados pelo Enem não se configuram em uma benfeitoria que justifique tornar a escola pública extensão de uma escola militar. O quadro 18 apreende resultados de um período de 2016-2019, em que é possível analisar os índices anuais das notas das nove escolas e perceber que os avanços não são tão animadores.

Mesmo não sendo encontradas informações dos dados de 2020, 2021 e 2022, o quadro abaixo apreende elementos que nos ajudam a compreender os índices do Enem, ancorados e justificados pela militarização como um dos objetivos de a escola pública receber “educação militar”. Os dados das escolas Prof. Afonso Arinos de Melo Franco e Duque de Caxias não foram encontrados e da escola Prof. Antônio Munhoz Lopes, somente do ano de 2019, não sendo possível fazer análises sobre as notas dessas escolas.

**Quadro 18.** Resultado Enem 2016-2019 das escolas com Gestão Escolar Compartilhada/Cívico-Militar.

Escolas	Ano Implantação	Resultado ENEM			
		2016	2017	2018	2019
Escola Estadual Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva	2017	456	486	506	502
Escola Estadual Profa. Risalva Freitas do Amaral	2017	-	465	487	480
Escola Estadual Prof. Afonso Arinos de Melo Franco	2018	-	-	-	-
Escola Estadual Duque de Caxias	2019	-	-	-	-
Escola Estadual Igarapé da Fortaleza	2020	459	471	465	460
Escola Estadual Prof. Antônio Ferreira Lima Neto	2020	465	454	462	455
Escola Estadual Antônio Munhoz Lopes	2020	-	-	-	459
Escola Estadual Mineko Hayashida	2021	466	464	468	460
Escola Estadual Nilton Balieiro Machado	2021	459	460	476	456

Fonte: Elaboração da autora com base em: [www.elitecampinas.com.br](http://www.elitecampinas.com.br) (12/08/2022)

Em relação às escolas Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva e Profa. Risalva Freitas do Amaral, em que o quadro apresenta notas anteriores e posteriores à militarização, observamos que elas conseguiram alavancar suas pontuações em 2017 e 2018, caindo em 2019. Entretanto, elas não conseguem, respectivamente, superar notas de escolas estaduais como Barroso Tostes (504, 518,479), Visconde de Mauá (528, 538, 484) Tiradentes (505, 514, 507) e Augusto dos Anjos (493, 511, 504) que não possuem o mesmo fomento

financeiro, bem como, o quantitativo de apoio de pessoal dispensado às escolas com gestão compartilhada. Ressalta-se que, somente a escola Prof. Antônio Messias, mesmo com queda de quatro pontos em 2019, conseguiu superar as notas da escola Barroso Tostes e Visconde de Mauá.

Percebe-se que é através da estratégia em gerar consenso junto à sociedade civil que a política de gestão escolar compartilhada/cívico-militar vem conseguindo fortalecer argumentativas de que as escolas não conseguem mais formar cidadãos para o mundo/mercado, facilitando a aceitação por parte da sociedade representativa de pais, alunos, professores e comunidade. Para eles a escola necessita aderir novas configurações de gestão, a qual proposta pelos governos estadual e federal, é a de inserção de militares, por meio de uma ação estratégica de direito somente a voto de um projeto de gestão escolar “posto” e não “dialogado”, descaracterizando o conceito de participação verdadeiramente democrática.

#### 4.2 OS DISCURSOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SINDICAIS SOBRE A GESTÃO COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR

A educação brasileira há décadas busca firmar-se sobre um processo de democratização das escolas públicas, mediante importantes lutas de movimentos sociais e sindicais que garanta que a escola se torne um espaço emancipador, laico, de qualidade, e, sobretudo, democrático para todos. Foram essas lutas que subsidiaram grandes transformações legitimadas em leis, que deram voz a reivindicações muitas vezes amordaçadas e deslegitimadas pelo Estado, impedindo que se levantasse um projeto de vida e de sociedade plural.

É no contexto dessas reivindicações que se destaca a importância dos movimentos sociais e sindicais na construção de pautas contrárias aos regimentos ditatoriais e de mercado que marcaram a política educacional no período de 1964 e 1990, pois, é com base histórica de seu firmamento, que esses movimentos se constituem em “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2010, p. 03).

Contudo, foram às mobilizações dos períodos de 1970 e 1980 que possibilitaram a escola retomarem princípios de sua redemocratização, com garantias de políticas de reestruturação da escola e de condições participativas e de formação plena do indivíduo. As mudanças ocorridas permitiram com que a educação antes voltada para a formação de mão de

obra e de utilidade ao mercado econômico, causadas pelo neoliberalismo, se transformasse em uma educação pública com características emancipatórias.

Levantaram-se vários movimentos críticos de lutas e de defesas da educação com reivindicações como educação pública gratuita, a erradicação do analfabetismo, a universalização da escola pública e a formação do aluno crítico. Tais reivindicações foram formas de delineamento como a melhoria da qualidade educacional, valorização e qualificação dos professores, a democratização, o financiamento da educação e a ampliação da obrigatoriedade escolar.

Foi no início dos anos 80 que se conseguiu com que governo de oposição pudesse projetar políticas educacionais que propusessem um projeto nacional de educação de consensos em que permitiu o acolhimento de muitas contribuições da comunidade educacional, possibilitando então, a criação da CFB de 1988 e a LDB de 1996. Entretanto, mesmo com reivindicações de duas décadas, as leis continuaram permitindo que o governo federal modificasse seu sentido original almejado pelos movimentos de educadores, acabando por instituir a educação como “campo de negociações e trocas para legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicações, tornou-se aríete dos entendimentos entre capital e trabalho” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 44).

Mesmo diante de correlação de forças, do não cumprimento de algumas “bandeiras do movimento de educadores, consolidadas nos anos 1980” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 44) e severas mudanças de suas reivindicações, moldando-se muitas delas para atender demandas das elites, a posição de luta de movimentos sociais e sindicais da época foram necessárias para o alcance de alguns princípios democráticos estabelecidos CFB e LDB, que atualmente estão sendo vilipendiados por novos modelos de gestão escolar compartilhada entre civis e militares.

É preciso que as ressignificações criadas pelo poder oligárquico de 1980 que transformaram a capacitação em profissionalização; a participação da sociedade civil em articulação com empresários e ONGs; a descentralização em desconcentração da responsabilidade do Estado; a autonomia em liberdade de adaptação de recursos; a igualdade em equidade; cidadania crítica em cidadania produtiva; formação do cidadão em atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, o aluno como consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), continuem sendo combatidas pelos movimentos sociais e sindicais, no intuito de retomada dessas reivindicações que ficaram ao arrepio das leis.

Denota-se a importância da resistência em torno de interferências e consensos construídos ilusoriamente, e tem materializado ações governamentais de retrocessos, a exemplo da gestão escolar compartilhada/cívico-militar, como meio de adaptações as ressignificações a cima citadas, descaracterizando conceitos democráticos tão importantes e necessários a educação pública.

Movimentos nacionais como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES; Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa – ANPED; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE e Movimentos locais como Sindicato dos Servidores Públicos do Amapá – SINSEPEAP e Sindicato dos docentes da Universidade Federal do Amapá – SINDUFAP, que carregam em sua bagagem histórica, grandes embates em prol da educação, são as vozes dissonantes de desmistificação em torno de retóricas que caracterizam a militarização de escolas públicas como padrão de qualidade educacional de grandes transformações sociais.

Os embates dos movimentos versam sobre as inúmeras mudanças organizacionais que estão sendo implantadas e que ferem vários princípios da democracia e que certamente estão interferindo na formação social da escola, pois ela deixa de estabelecer diálogos e passa a dotar uma verticalização nas relações de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A escola é o espaço de aprendizagem, de formação de cidadania, de construção de valores e atitudes, e para que ela possa se efetivar como tal, não é necessário que seja militarizada. Basta que sejam destinados a ela os mesmos recursos encaminhados as escolas militares, tanto financeiros quanto de pessoal. (ANPED, 2015, p. 02).

O apontamento apresentado pela ANPED reflete a priorização dos governos em favor de um projeto que vem sendo utilizado como “ilhas de excelência” criando-se um privilégio dessas escolas sobre as não militarizadas, gerando um arcabouço entre as escolas públicas. As condições orçamentárias destinadas a elas revela-se como o real motivo de ascensão dos resultados e não a retórica de que é a cultura militar empregada a elas como motivo aparente. Para a ANPED (2015), dada às mesmas condições nas demais escolas públicas, elas e seus profissionais, com certeza, seriam capazes de assumir o trabalho com a competência necessária.

Não é somente o suporte financeiro dessas escolas que são diferenciados, mas também, o suporte estrutural e pessoal, pois, todas elas devem atender um padrão de escolas de excelência e para isso, sua estrutura deve conter espaços e materiais necessários a um bom

atendimento didático-pedagógico dos alunos. Outro ponto diferencial é o número de militares da ativa e da reserva que desenvolvem suas atividades dentro de escolas civis e com gratificações pagas por fundos educacionais.

Tais financiamentos estão fortalecendo um modelo de educação criado para condicionamentos disciplinares que impedem a comunidade intra e extraescolar a exercer seu papel de colaboradora na construção de uma educação mais participativa, naturalizando uma formação hierarquizante e utilitarista. Para o Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE (2020) a escola pública deve permanecer um espaço universal do exercício democrático de diálogo, sempre pautada pelas relações horizontais, organizações livres de estudantes, que acolhe marcas éticas, estéticas, indenitárias de raça-etnia, culturais, territoriais, de gênero e de sexualidade.

É essa escola plural que os movimentos sociais e sindicais lutam há anos e está ameaçada por políticas elitistas e de fragilização da democracia, como meio de engessamento dos pensamentos livres e críticos sobre uma sociedade desigual e de classes. É essa política governamental que naturaliza a vida mediada por armas, disciplina punitiva, negação da ciência, perseguição, além da disseminação do ódio e da reconfiguração das relações sociais que deveriam estar sendo pautadas nas liberdades democráticas (ANDES, 2021).

Para a secretária de assuntos educacionais do CNTE (2022) Guelda Andrade, há um ataque à democracia em todas as instâncias da sociedade, atingindo, assim, o chão da escola. Para ela, a gestão democrática tem sido barrada pelos gestores das escolas, sendo desrespeitado também pelo presidente Jair Bolsonaro, refletindo em estados e municípios e consequentemente resvalando nas 216 escolas públicas que aderiram ao Pecim.

A militarização de escolas públicas precisa ser combatida, pois, é um processo agressivo e autoritário que reconfigura o serviço público federal e (estadual), bem como fere a autonomia de gestão, o financeiro e político-pedagógico, assim como, a democracia interna das instituições de ensino (ANDES, 2021). É através da luta que esses projetos governamentais devem ser neutralizados, expurgando do meio educacional qualquer evidência de controle social por meio da máquina pública.

As vozes uníssonas desses movimentos fortalecem o combate em torno desse projeto que tem se alicerçado como prática de políticas educacionais, se tornando objeto de relação entre o Estado e a sociedade, dentro de fundamentos centrais de uma relação genérica com os princípios democráticos. O contraditório dessa relação alimentado por decisões de meras parcerias visam somente mascarar a verticalização ainda existente nesse modelo de gestão.

A redução do papel político da comunidade escolar em meras decisões de escolha, atribui a Gestão Compartilhada/Cívico-Militar o papel de fortalecimento de uma participação frágil, momentânea, e estruturada na ratificação da manutenção do poder. Esse compartilhamento existente entre os órgãos de segurança pública e os órgãos educacionais, demonstram tão somente uma aceitação e concordância dos sujeitos ao que o Estado tem a lhe oferecer.

Para tanto, dentro da particularidade do estado do Amapá que implanta desde 2017 a 2021 escolas de modelo militarizada, os movimentos locais, também se uniram na luta e no combate contra essa tomada das escolas públicas como uma peça importante na engrenagem de expansão das elites em continuar exercendo poder sobre a sociedade. Destaca-se nesse embate o SINSEPEAP, atualmente tendo como presidente a professora Kátia Cilene Almeida (2018-2022) e SINDUFAP, tendo como presidente o professor Tadeu Lopes (2022-2024) Machado, que há anos dialogam sobre pautas importantes para a educação, dentre elas, o cumprimento da democratização das escolas e o repúdio sobre o novo projeto de militarização.

O posicionamento do SINSEPEAP contra a militarização aconteceu desde 2017 com o projeto-piloto do governo do estado em implantar nas escolas Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva e Profa. Risalva Freitas do Amaral o compartilhamento da gestão escolar com a PMAP e o CBMAP. O Presidente da época Aroldo Rabelo (2011-2014) se posicionou contrário ao projeto, e em uma mobilização de três dias (15 a 17 de março de 2017), elencou além das pautas nacionais, pautas locais como “a militarização das escolas” em Macapá. Segundo o presidente, o governo do estado do Amapá não procurou o sindicato para um diálogo sobre as mudanças, chamando de farsa a administração compartilhada entre professores e militares. De acordo com afirmativas de Rabelo (2017, p. 03):

O estado não comunica o sindicato no que faz. Ele chega na escola e toma a decisão. Nós vivemos em uma sociedade democrática de direito e não em uma sociedade autoritária e de ditadura militar. A implantação do ensino militar em uma escola pública é uma afronta a democracia.

Denota-se como a postura do governo do Amapá foi omissa ao objetivar implantar um modelo de gestão amplamente contraditório, sem dialogar com os professores sobre as mudanças pretendidas e como elas iriam modificar a estrutura organizacional dessas escolas. Esta evidência reforça a descaracterização de um modelo de gestão pensado pela coletividade e para o diálogo. A democratização do espaço escolar deve ser retomada como mecanismo

dessas lutas, desmitificando o participacionismo que se encontra engendrada no modelo adotado atualmente pelo Estado.

Outras proposições do SINSEPEAP, agora tendo como presidente a professora Kátia Cilene Almeida, aconteceram em março e setembro de 2022, quando respectivamente o sindicato chamou a categoria dos professores para uma Mobilização Nacional da Educação. Promovido na praça da bandeira, tendo como uma de suas reivindicações a luta contra “a militarização escolar” e uma Carta compromisso para candidatos/as da educação amapaense, tendo como lema: “Vamos eleger a educação pública como prioridade!”, onde, também conclama aos futuros candidatos que compreendam a importância em eleger a escola pública, a valorização dos/as educandos/as e serviços públicos de qualidade como prioridade de seu governo.

Segundo a Carta compromisso o sindicato apresenta o que não queremos:

Militarização de escolas públicas que compromete a gestão democrática, a pluralidade do ensino, o trabalho pedagógico emancipador e o acolhimento humanizado. Além de não melhorar os índices de violência dentro e no entorno das escolas, a militarização expõe a comunidade escolar a perseguições, assédios, agressões e evasão de estudantes “não desejáveis” pelos padrões militares. A pedagogia é ciência e profissão e a escola pública é de todos! (SINSEPEAP, 2022, p. 03).

As reivindicações sindicais demonstram a necessidade de dar um basta no gerencialismo que ainda permeia a gestão escolar, materializado na figura do diretor que exerce uma função hierárquica frente à escola, retirando dos demais atores, a autonomia de seus pensamentos e escolhas. Saviani (2008, p. 25) reitera ao dizer que “a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seus domínios, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação)”.

Para o SINDUFAP, atualmente presidida pelo professor Tadeu Machado, a militarização também fere os princípios democráticos, apresentando-se como um projeto doutrinário do neoliberalismo, com contornos autoritário e ilegal. No dia 13 de outubro de 2022 a entidade promoveu a partir do Grupo de Trabalho de política Educacional a Roda de conversa com o tema: Militarização das escolas: por que somos contra? Com objetivo de debater pontos contraditórios gerados pelo novo modelo, que torna a escola pública uma peça fundamental na objetivação de seus interesses.



Segundo o sindicato, a militarização da educação pública, gera efeitos nefastos na formação dos estudantes, que, vigiados, controlados e punidos, acabam perdendo sua autonomia, passando a se tornar cidadãos dóceis, obedientes e sem senso crítico (SINDUFAP, 2022). A perda dessa criticidade é que permite com que esses educandos se moldem a uma sociedade individualista e excludente, de maneira a conduzi-los a uma aceitação cega aos ditames hegemônicos capitalista.

O que se observa na política de militarização são a manutenção e a defesa em prol de um gerencialismo permanente e que justifique esse retrocesso com base numa fragilidade e arcabouços forjados pelos dominantes. Sua implantação aligeirada vem ganhando espaço em meio às limitações em que as escolas se encontram, gerando uma dependência em relação às tomadas de decisões do Estado.

Em uma Carta compromisso pelo “Direito a Educação nas Eleições de 2022”, endereçadas pelos representantes locais do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito a Educação – CNDE, no Amapá, a todos os candidatos a Deputado/a estadual e federal; Senador/a e Governador/a, o compromisso em “atuar pela educação pública, gratuita, laica, inclusiva, equitativa e de qualidade com financiamento adequado para todas as pessoas” (CNDE, 2022, p. 01).

Firmados nesses compromissos, a carta faz um chamado em relação à política de militarização que vem se expandindo no Brasil, e, conseqüentemente, no Amapá, para que os próximos eleitos se comprometam “Pelo **fim da militarização de escolas**, com desmilitarização daquelas que passaram por este processo, com política de atenção especial na transição de formar e reconstruir valores democráticos” (CNDE, 2022, p. 03, grifo do autor).

Além desses, foram identificados vários outros movimentos pelo Brasil que também comungam do pensamento que a implantação desse novo modelo de gestão escolar tem enganosamente utilizado do slogan “qualidade” para atrair a sociedade civil como propagadora de suas ideias. Várias judicializações em relação às inconstitucionalidades foram impetrados como meio de frear a avassaladora onda de militarização que atualmente vem tomando conta das escolas públicas e que vem ganhando respostas positivas aos embargos solicitados.

Os cinco movimentos sindicais que entraram com pedidos de inconstitucionalidade são o Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SIMPRO-DF; o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP; o Sindicato dos Docentes de Ponta Grossa – SINDUEPG; o Sindicato dos Professores Trabalhadores em Educação

Pública no Estado do Paraná – APP-SINDICATOS e Sindicatos dos Docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – SINDUTR-PR.

De acordo com Barros (2022), presidente do SIMPRO-DF a educação pública do Brasil se tornou objeto de desejos estranhos ao mundo da educação, considerando a captura da gestão pelas corporações militares de esdrúxula e, muitas vezes, até mesmo, mal-intencionadas. Para o autor, esse filme é uma reprise, que segue um roteiro midiático (da imprensa neoliberal), focado na espetacularização e dramatização da violência para criar comoção, para envolver a comunidade e privatizar o direito à escola pública, com argumentos sedutores, mas todos falsificados.

Para Ximenes; Stuchi; Moreira (2019, p. 621) uma escola deve estar liberta de influências que escravize o pensar, ela deve estar:

[...] Para além dos insumos indispensáveis à prática pedagógica, a dimensão da qualidade dialoga com a pluralidade de ideias, pensamento, arte e saber. É inconcebível uma educação de qualidade em um ambiente que não existe liberdade de expressão e de práticas pedagógicas.

As resistências e lutas impetradas por esses movimentos sociais e sindicais, via Carta compromisso, Carta aberta, Mobilizações nacionais e locais, etc. Certamente irão contribuir em uma discussão mais profunda junto à sociedade civil, de maneira a possibilitar reflexões críticas sobre as estratégias e intencionalidades que estejam escusos e contrários a uma participação mais ativa e colaborativa a todos os envolvidos. É preciso uma “sociedade que despreze e lute contra as forças opressivas e homogeneizadoras, que perceba a força da singularidade na igualdade” (MOTTA, 2003, p. 373) e reconheça sua força e poder mediante as transformações sociais.

É preciso garantir uma resistência coesa sobre políticas educacionais que cerceiam direitos conquistados, revelando as contradições existentes e que conduzem ao crescimento das desigualdades nas relações sociais no Brasil. A militarização precisa ser desmistificada, demonstrando a pseudodemocracia empregada nas escolas por meio de uma participação fragilizada pelo consenso dominante, que se materializa no Amapá pelo modelo de Gestão Compartilhada/Cívico-Militar, deslegitimando lutas históricas por uma educação que respeite as diversidades culturais e sociais dos sujeitos.

#### 4.3 AS RUPTURAS E OS PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE GESTÃO COMPARTILHADA/CÍVICO-MILITAR NO AMAPÁ

As estratégias hegemônicas capitalistas em metamorfosear a democracia social, retirando dela a lógica participativa, permitiram que a nova direita de forma coesa pudesse se contrapor as conquistas por uma redemocratização efetiva, buscando “um novo modus operandi de organização política e ideológica das classes e frações de classes burguesas” (CASIMIRO, 2016, p. 34), fragilizando sua essência e se reconfigurando para continuar mantendo fortes relações com a classe dominante.

Com o esvaziamento da democracia requerida pelos movimentos de luta, ela passa a configurar-se como um elemento importante na construção de ideias dominantes que necessitam se firmar na sociedade civil, como consenso, que viabiliza tomada de decisões contributivas à lógica capitalista. Para Martins (2005) a democracia defendida por (WOOD, 2003) devendo esta estar ancorada na estratégia de superação do capitalismo, dá lugar, a princípios políticos da Terceira Via, que por meio da fórmula “democratização da democracia” (p. 144), consolida uma ação burguesa de dominação sob nova roupagem.

Considera-se, então, o consenso interesseiramente utilizado pela democracia representativa e dominante como meio de sustentação de sua posição de poder sobre a sociedade civil, dessa vez, encorajado por políticas de adequações aos interesses de manipulação e participação dirigidas a uma formação cidadã servil. “Trata-se de uma participação que não consegue alterar substantivamente o projeto de sociedade, mas sim de proceder a certas adequações pontuais que visem ao aprimoramento do sentido histórico do capitalismo” (MARTINS, 2005, p. 144).

Com isso, retrata-se que a democracia em voga que alicerça o processo de implantação de Gestão Compartilhada/Cívico-Militar em escolas públicas é:

[...] à democracia imposta pela estrutura autoritária da sociedade brasileira, hierárquica, vertical, excludente, polarizada entre a carência de muitos e o privilégio de poucos, incapaz de alcançar o campo democrático dos direitos (civis, sociais, étnicos, sexuais, religiosos, culturais e políticos) (CHAUI, 2019, p. 10).

O princípio de uma democracia dominante está enraizado em ações manipulatórias de um neoliberalismo e neoconservadorismo que objetiva o enfraquecimento da escola como instituição pública, para assim, justificar políticas diretas e de esvaziamento do conceito de democracia participativa, colocando “em segundo plano toda a preocupação democrática

social com a igualdade, com a democracia e as solidariedades sociais” (HARVEY, 2014, p. 190).

Conceber a escola como uma mercadoria e a sociedade civil como consumidores, é o que transforma a implantação da Gestão Compartilhada/Cívico-Militar em mera “democracia de consumidores que exercem diariamente seu poder individual de escolhas” (DARDOT E LAVAL, 2018, p. 118), realizando uma “democracia de consumo através da concorrência” (p. 122), já que, esse modelo de gestão tem sido apresentado à comunidade extra e interescolar como mais uma opção das muitas formas de gerir a educação escolar no Amapá, que, atualmente, tem em seu bojo três modelos de inserção de dirigentes (indicado pelo governo, o eleito por voto e o compartilhado/cívico-militar).

É a partir da massificação de ideologias forjadas e disseminadas pelas elites de que a escola pública não possui mais competência em garantir a qualidade educacional, que, as narrativas apregoadas por intelectuais orgânicos dominantes no cerne da sociedade civil, estão ganhando notoriedade, dando força para a expansão da militarização chancelada por pais/responsáveis e garantindo seu processo de implantação em escolas públicas.

É na força da opinião pública que a nova direita tem alicerçado suas raízes, e, conseguido avançar com seus novos projetos societários, ancorados nas ideias do mercado econômico de livres escolhas, transformando a democracia representativa em mecanismos de manipulação e controle social. Para o poder hegemônico capitalista esse modelo democrático “submete-se à lógica do mercado – responsável por ordenar todas as esferas da vida social – e torna-se imprescindível às estratégias de reprodução da ordem social vigente” (CARVALHO; CARVALHO, 2019, p. 463).

Para Wood (2007, p. 420) a democracia nas concepções dominantes tende a substituir “a ação política com cidadania passiva; enfatizar os direitos passivos em lugar dos poderes ativos; evitar qualquer confrontação com concentração de poder social, particularmente se for com as classes dominantes, e finalmente, despolitizar a política”. Denota-se que esses são os princípios democráticos que estão alicerçando o processo de implantação da Gestão Compartilhada/Cívico-Militar em escolas públicas, de maneira que “coaduna apenas com uma democracia que não ultrapasse os limites da formalidade e da representação, base da democracia liberal” (CARVALHO; CARVALHO, 2019, p. 465).

Esse é o modelo de democracia que permeia a nova gestão escolar, que, utiliza-se do poder isolado do voto, sem oportunizar aos envolvidos um amplo debate sobre a política a ser implantada, como único meio aparente de democratização do processo, relegando

posteriormente a sociedade civil a meros espectadores de suas ações. Os modelos empregados pelos governos estadual e federal destonam de qualquer princípio democrático garantido em leis, metamorfoseando-se em um pseudocompartilhamento de gestão entre civil e militar, que, em sua essência, são verdadeiras práticas hierárquicas, característica comum do militarismo.

Em uma realidade mais pormenorizada, tendo como base os documentos que regem esses compartilhamentos, no que tange a implantação pelo governo do estado do Amapá. Evidenciam-se em seus Acordos de cooperação, que não há menção alguma de qualquer princípio de democracia participativa entre civis e militares que propicie o diálogo contínuo e permanente entre ambos, apresentando-se somente a possibilidade de uma Assembleia Geral, quando das alterações que impactem diretamente a comunidade escolar.

Entretanto, essa Assembleia Geral, que a política de governo tenta sustentar como democrática, revela-se como mera formalidade comunicativa de mudanças que ocorrerão dentro dos espaços escolares, onde, pais/responsáveis são chamados para tomar ciência e exercer somente seu poder de voto sobre decisões já definidas. Tais constatações são percebidas nas Atas analisadas, que, revelam participações passivas de escutas e pouca fala de contra pontos ou contribuições de seus participantes.

O que os documentos analisados revelam (Atas, Acordos de cooperação e RDE), é somente uma distribuição de competências, onde, cada partícipe tem a sua responsabilidade no cumprimento de suas tarefas e/ou deveres. O compartilhamento a eles atribuído se limita em cada um realizar o que lhe cabe dentro das escolas, de acordo com sua atribuição e incumbências.

Quanto às escolas cívico-militar implantadas pelo governo federal, é possível identificar algumas tentativas de manter a aparência de escola democrática com indicativos de Conselho de classe, Associação de responsáveis e mestres e Grêmios estudantis. Entretanto, as Diretrizes que norteiam as Ecim submetem essas três instituições a hierarquização das relações de poder estabelecidas por essas escolas, onde, em seus documentos, ressaltam-se alguns condicionantes às suas ações.

As Diretrizes das Ecim em seu Art. 50 diz que “as Ecim devem criar ou manter os Conselhos Escolares já existentes” (BRASIL, 2021, p. 24) reconhecendo a gestão democrática a partir da LDB n. 9394/96 nas escolas públicas, estabelecendo que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2018, p. 15).

Mesmo diante do reconhecimento do que determina a LDB/96, as escolas no Amapá com gestão cívico-militar ainda não contemplam em suas organizações essas instâncias deliberativas, configurando uma fragilidade do processo democrático, principalmente em instituições em que a cultura hierarquizante dos militares está presente. Vale ressaltar que, as diretrizes trazem em seu bojo um antagonismo, tentando manter um equilíbrio entre as relações democráticas e hierárquicas, pois, o severo monitoramento, faz com que o papel dos oficiais de gestão e educacional ocupado por militares, se torne um garantidor das normas contidas nas diretrizes para alcançar uma gestão de excelência.

Para tanto, a manutenção de um papel fiscalizador desses oficiais sobre as áreas administrativa, educacional e didático-pedagógica reforçam a verticalização nas relações educacionais dentro dessas escolas. É possível perceber a presença fiscalizadora dos militares, quando no Art. 23 das Diretrizes das Ecim, é atribuído como função do Oficial de gestão “XI – participar dos Conselhos de Classe” (BRASIL, 2021, p. 18), assim como, no Grêmios estudantil, onde diz que:

- Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
  - II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2018, p. 15).

Mesmo diante do reconhecimento do que determina a LDB/96, as escolas no Amapá com gestão cívico-militar ainda não contemplam em suas organizações essas instâncias deliberativas, configurando uma fragilidade do processo democrático, principalmente em instituições em que a cultura hierarquizante dos militares está presente. Vale ressaltar que, as diretrizes trazem em seu bojo um antagonismo, tentando manter um equilíbrio entre as relações democráticas e hierárquicas, pois, o severo monitoramento, faz com que o papel dos oficiais de gestão e educacional ocupado por militares, se torne um garantidor das normas contidas nas diretrizes como forma de alcançar uma gestão de excelência.

Para tanto, a manutenção de um papel fiscalizador desses oficiais sobre as áreas administrativa, educacional e didático-pedagógica reforçam a verticalização nas relações

educacionais dentro dessas escolas. É possível perceber a presença fiscalizadora dos militares, quando no Art. 23 das Diretrizes das Ecim, é atribuído como função do Oficial de gestão “XI – participar dos Conselhos de Classe” (BRASIL, 2021, p. 18), assim como, no Grêmios estudantil, onde diz que:

Art. 94. São atribuições de um civil ou militar:

I – orientar os trabalhos desenvolvidos no âmbito da agremiação, incentivando a participação dos seus integrantes;

II – acompanhar os atos dos membros da Diretoria formada pelos alunos;

III – incentivar a ligação e a coordenação da agremiação com as suas congêneres; e

IV – relatar ao Diretor Escolar, sistematicamente, as atividades desenvolvidas pela agremiação, destacando os resultados obtidos, as influências sobre seus integrantes e as consequências decorrentes. (BRASIL, 2021, p. 32).

As Ecim para alcançarem a excelência e padrão MEC se utilizam da presença dos militares como garantidores da “implantação, acompanhamento, avaliação e certificação” (BRASIL 2021, p. 42). As Ecim executam seu próprio planejamento, exercendo a dupla função de atender as suas particularidades e as diretrizes da DECIM, sempre em prol dos objetivos educacionais estabelecidos no instrumento de parceria entre o MEC, os estados, os municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2021, p. 43).

Observa-se que a democracia não ganha espaço quando as normas são determinadas de maneira hierárquica, advinda e construída por órgãos superiores e sem a participação dos demais atores – pais – alunos- comunidade – que devem caracterizar uma totalidade para ações dialogadas. As formas figurativas apresentadas nas Diretrizes das Ecim reforçam as contradições em torno desse modelo de gestão escolar, pois, não compreende a construção coletiva como parte importante da manutenção de espaços escolares colaborativos, participativos e como base de fortalecimento dos princípios democráticos.

Em seu primeiro ano de funcionamento foi elaborado o primeiro Manual das Ecim (2020) e nele se referir-se a uma construção democrática, que, no entanto, teve como participantes somente representantes do MEC e das redes estaduais e municipais de educação. Mesmo reverberando o documento como projeto-piloto e passivo de receber “[...] sugestões dos participantes do Pecim e de todos aqueles que buscam a melhoria da qualidade da educação no Brasil”, as amarras as suas finalidades são impostas quando diz que “em virtude da dimensão continental do Brasil e de suas especificidades regionais, o Manual buscou

atender a diversidade, porém **se mantendo fiel á sua filosofia de trabalho**” (BRASIL, 2020, p. 03, grifo nosso).

Denota-se que a filosofia apregoada pela militarização, estando ela fortemente ancorada no controle e hierarquização, certamente se constituirá em um fator de fragilização da participação mais ativa e construtiva da comunidade escolar sobre o processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas militarizadas, considerando que em seus principais documentos não aparecem às vozes desses atores. Seja na implantação Estadual, quanto na implantação Federal, o que reverbera são verticalizações de ações, normas e condutas apresentadas como meios viabilizadores e incontestáveis ao alcance de uma qualidade educacional amparado pela passividade do voto social.

As rupturas geradas por esse modelo de gestão escolar sedimentam severos desmontes sobre a necessária democracia social, que, mesmo no tempo atual, ainda não conseguiu se materializar de fato nas relações sociais e educacionais. Esses distanciamentos dos princípios democráticos estabelecidos pelas políticas diretivas têm reconfigurado às propostas filosóficas e pedagógicas encontradas nos Projetos Político Pedagógico - PPP, tornando-se dicotômicas as novas práticas existentes em escolas públicas tomadas pelo militarismo.

Evidencia-se que as práticas militaristas não conseguem sustentar as relações democráticas e as linhas filosóficas adotadas pelas escolas antes delas se transformarem em militarizadas, pois, a relativa participação e as severas normatizações de condutas dos alunos, configura uma escolarização de subserviência aos ditames estabelecidos pelos governos. Esse modelo de escola não garante mais o amplo diálogo sobre suas principais mudanças organizacionais, tornando-se um espaço onde não há “criticidade e nem de questionamentos, ao contrário, há uma formação de jovens que sabem que estão sendo vigiados e que, portanto, agem de maneira “dócil”, zelando pela manutenção do status quo” (DE PAULO, 2019, p. 29).

São diversas as incongruências geradas nesses espaços em relação ao que ainda estão contemplados em seus PPP e as atuais práticas, já que, as Tendências Pedagógicas defendidas nos documentos não têm linearidade com o que vem sendo defendido como educação pelos ideólogos militaristas. Das nove escolas militarizadas no estado do Amapá, sete se intitulam progressista, utilizando-se das tendências Crítico Social dos Conteúdos e Humanista Libertadora e duas não evidenciam a qual tendência se ancoram.

O quadro 19 demonstra os anos da última atualização dos PPP e quais linhas filosóficas as escolas ainda se dizem ancorar, mesmo estando atualmente alicerçadas em uma gestão compartilhada/cívico-militar que tem em sua essência uma prática domesticadora e de



engessamento de um pensar e de um agir que tem contribuído para a conformação dos educandos diante a sua realidade social.

**Quadro 19.** Tendências Pedagógicas das escolas militarizadas e ano de atualização dos PPP

Escolas	Ano Implantação da Militarização	Projeto Político Pedagógico das Escolas Militarizadas		
		Tendências Pedagógicas	Ano	Autor
Escola Estadual Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva	2017	Crítico Social dos Conteúdos	2016	José Carlos Libâneo
Escola Estadual Profa. Risalva Freitas do Amaral	2017	Crítico Social dos Conteúdos	2019	José Carlos Libâneo
Escola Estadual Prof. Afonso Arinos de Melo Franco	2018	Crítico Social dos Conteúdos	2019	José Carlos Libâneo
Escola Estadual Duque de Caxias	2019	Não faz referência	2022	-
Escola Estadual Igarapé da Fortaleza	2020	Humanista Libertadora	2019	Paulo Freire
Escola Estadual Prof. Antônio Ferreira Lima Neto	2020	Crítico Social dos Conteúdos	2017	José Carlos Libâneo
Escola Estadual Antônio Munhoz Lopes	2020	Crítico Social dos Conteúdos	2022	José Carlos Libâneo
Escola Estadual Mineko Hayashida	2021	Não faz referência	2021	-
Escola Estadual Nilton Balieiro Machado	2021	Crítico Social dos Conteúdos	2018	José Carlos Libâneo

Fonte: elaboração da autora (2022)

Observam-se no quadro 19, que quatro escolas (Antônio Messias Gonçalves da Costa, Igarapé da Fortaleza, Antônio Ferreira Lima Neto e Nilton Balieiro Machado), ainda permanecem com seus PPPs anteriores as mudanças de modelo de gestão. Enquanto cinco escolas (Profa. Risalva Freitas do Amaral, Prof. Afonso Arinos de Melo Franco, Duque de Caxias, Antônio Munhoz Lopes e Mineko Hayashida) realizaram as atualizações, mas respectivamente, as duas primeiras não evidenciam a gestão compartilhada com militares e as três últimas fazem pouca menção ao novo modelo de gestão atualmente utilizada por elas.

As contradições entre o que os documentos apresentam, demonstram evidências de como o conjunto de normatizações atribuído à mudança de gestão e que vem norteando sua nova prática, se contrapõe as tendências pedagógicas ainda adotadas por sete das nove escolas militarizadas no Amapá. Várias são as incongruências geradas por esse novo modelo de gestão, pois, seus principais documentos (PPP, Normatizações, Acordos de cooperação e RDE) não conseguem manter a complementariedade do discurso de que militarismo coaduna com democracia.

Tais incongruências explicitam que as escolas com gestão escolar compartilhada/cívica-militar têm caminhado para uma educação de poucos, em que somente os obedientes e disciplinados podem fazer parte dessa escola seletista, modificando severamente o processo ensino aprendizagem, pois, “não é possível isolar a gestão, o modo de organização escolar, sem causar impactos no projeto formativo da escola pública” (ALVES; TOSCHI, 2020, p. 637). No RDE das escolas implantadas pelo governo do estado do Amapá, reforça-se a ideia da seletividade, fazendo da escola pública uma escola para poucos, ao considerar que:

Art. 46 Quando o aluno ingressar no Comportamento Insuficiente (grau numérico 0 a 3,99) a Coordenação Pedagógica deverá informar aos pais ou responsáveis sobre o comportamento de seu dependente e da **possibilidade** de aplicação de Transferência ao Final do Ano Letivo, caso a situação se mantenha (AMAPÁ, 2019, p. 12).

Ressalta-se que “A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática”. Libâneo (2005, p. 29), entretanto, as tendências pedagógicas ainda presentes nas escolas militarizadas, não traduzem mais uma prática escolar de relações entre o conhecimento sistematizado e empírico, numa valorização das diversidades cultural e histórica inerentes de cada sujeito.

Para Freire (1996) a escola é como um espaço que deve não somente respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela, sobretudo os das classes populares, os quais possuem saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com ensino dos conteúdos.

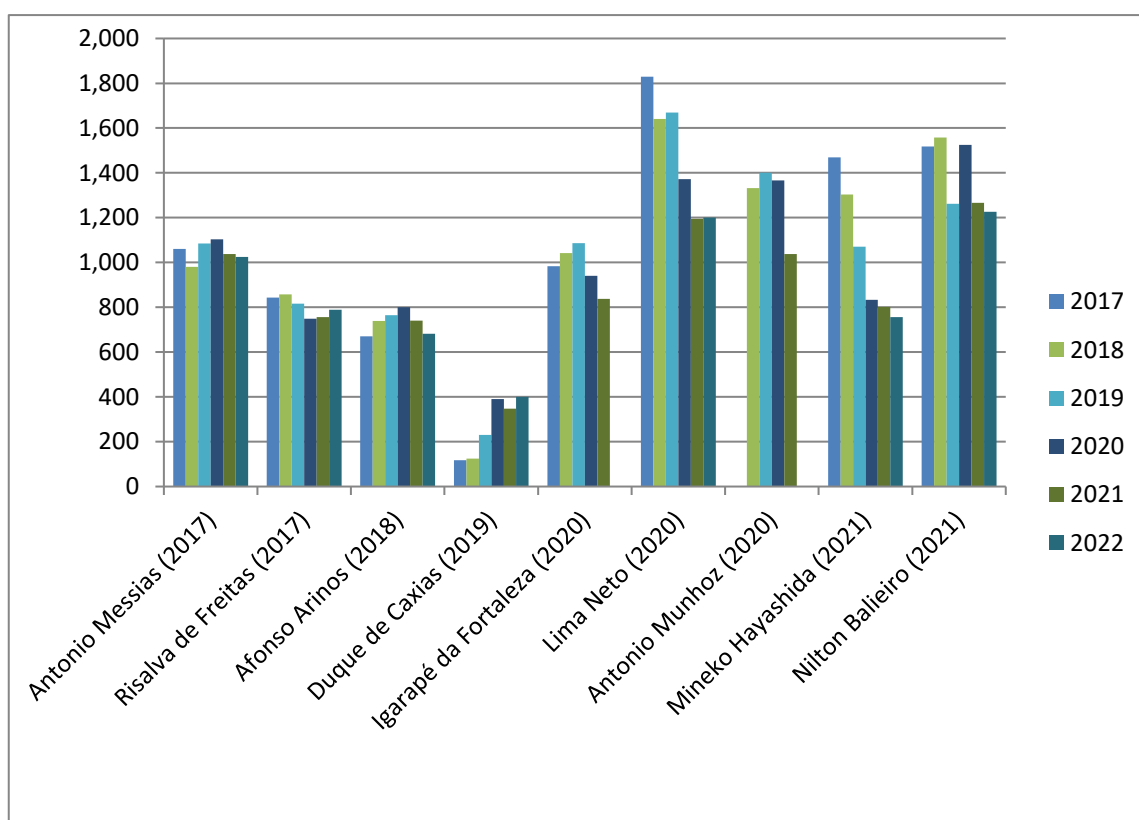
São esses saberes sociais e a democracia defendida pelos teóricos, desrespeitados em escolas militarizadas, quando estas cerceiam ou condicionam as representações sociais e/ou culturais às normas de condutas severamente punidas quando não condizentes ao que é determinado como aceitável pela cultura militar. As relações dicotômicas existentes dentro

desses espaços revelam inúmeras aparências descritas em seus documentos de forma conexa com a democracia, mas que, em sua essência, são verdadeiras imposições verticalizadas.

A gestão escolar compartilhada/cívico-militar assevera as rupturas com o que a escola pública por anos vem lutando que é a laicidade, a gratuidade, o acesso, a permanência, etc. Em uma relação verdadeiramente democrática, em que, a participação ativa dos atores, não seja transformada em meros processos de escolhas, mas sim, que todos possam discutir construir e opinar sobre as mudanças que serão materializadas em seus espaços escolares.

Para Freire (1996, p. 21), há um falseamento quando “quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários”, sendo esta, uma das características fundantes da militarização das escolas públicas no Amapá. As incongruências por elas geradas fragilizam toda a construção de um projeto educacional que agregue as múltiplas singularidades que adentram o espaço escolar. Com isso, o gráfico a seguir evidencia um fator preocupante que são as reduções de matrículas por esse modelo de gestão militarizada.

**Gráfico 2.** Número de matrículas nas escolas militarizadas no período de 2017-2022



Fonte: Elaboração da autora com base em: <https://qedu.org.br/uf/16-amapa>

O gráfico 2 que representa o número de alunos/as matriculados/as, no período desde a primeira escola militarizada em 2017 até 2022, nos permite analisar como essas escolas foram ficando fragilizadas no processo de acesso e permanência, em razão de alguns decréscimos de matrículas nesse período. Compreende-se que, com a política de retirada do horário noturno, muitos alunos com distorção idade-série e trabalhadores, tiveram que buscar outras escolas para dar continuidade aos estudos, ou, até mesmo, entrar na estatística do abandono escolar pela dificuldade em encontrar outras escolas nas proximidades do seu bairro.

Com a retirada do turno da noite essas escolas deixaram de matricular aproximadamente 575 alunos/as, considerando a somatória dos últimos anos de ofertas de matrículas para a Educação de Jovens e Adultos-EJA das escolas Antônio Messias Gonçalves da Silva, Risalva Freitas do Amaral, Afonso Arinos de Melo Franco, Igarapé da Fortaleza e Antônio Ferreira Lima Neto. Todas essas escolas registraram decréscimo a partir da implantação da gestão escolar compartilhada/cívico-militar, como demonstrado no gráfico acima.

Vale destacar que as escolas Prof. Antônio Munhoz Lopes e Duque de Caxias não possuíam matrículas para o turno da noite, começando a ofertar em 2018 e 2019, respectivamente. Mesmo aderindo o processo de militarização, essas escolas continuam com as aulas noturnas, mas, também estão representadas no gráfico com decréscimo de matrícula após a inserção de militares na gestão escolar.

Outra escola que também permaneceu com o horário da noite, no período de 2016 a 2022, foi a escola Nilton Balieiro Machado, apresentando um leve decréscimo em suas matrículas no ano de 2022, sendo este ano posterior a sua militarização. Quanto à escola Mineko Hayashida, esta nunca ofertou matrícula noturna durante todo o período analisado no gráfico.

Esse panorama que emerge de uma política de interesses e retrocessos implantados nas escolas públicas pelos governos estadual e federal expurga das escolas públicas a classe social que mais depende dela para sua consciência política e social, a qual é a classe minoritária. Demonstrar como a minoração dessas matrículas vêm afetando a função social da escola, é oportunizar profundas reflexões sobre os rumos que as escolas estão tomando e os impactos causados pela política de militarização.

Como meio de não transparecer a seletividade que impossibilita aqueles alunos/as considerados/as inaptos/as pelos 118 atos de transgressões elencados no RDE, a política dessa nova gestão escolar, utiliza-se de meios aparentes que não evidenciem a expulsão, com a

responsabilização dos/as alunos/as pela não adaptação às novas normas estabelecidas. Para isso, eles colocam em seu regulamento disciplinar que:

**Art. 46** Quando o aluno ingressar no Comportamento insuficiente (grau numérico 0 a 3,99) a Coordenação Pedagógica deverá informar aos pais ou responsáveis sobre o comportamento de seu dependente e da **possibilidade** de aplicação de Transferência no Final do Ano Letivo, caso a situação de mantenha.

As características excludentes que emergem dessas escolas refletem possibilidades de afastamento desses/as educandos/as do processo de ensino-aprendizagem que por lei deve garantir o direito de acesso e permanência. O que o modelo de gestão escolar compartilhada/cívico-militar, ao estabelecer parâmetros comportamentais para sua continuidade dentro da escola, que prioritariamente deve ser próximo de sua moradia, fortalece as incongruências geradas por esse compartilhamento.

Sabemos que o espaço escolar deve mostrar-se como o caminho de transformação social e impulsionador de uma busca plena do sujeito, pontuando princípios constitucionais que garantam uma formação cidadã que contemple valores sociais e éticos, como subsídios para o desenvolvimento social igualitário. Porém, a gestão escolar compartilhada/cívico-militar retoma uma prática excludente, que fere todos os princípios democráticos conquistados arduamente, gerando severas rupturas com o acesso e permanência, a laicidade, a gratuidade, o livre pensamento e a democracia social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de gestão escolar adotadas no Estado do Amapá sempre se mostraram ancoradas em um ecletismo político-educacional que foram se moldando as necessidades históricas de cada período vivenciado, durante os seus 35 anos como Estado (1988-2023). Todo esse ecletismo resultou em políticas educacionais que, permitiram com que atualmente as gestões escolares materializadas dentro das escolas públicas estaduais, contassem com três modelos de dirigentes, sendo eles: os escolhidos democraticamente, os indicados politicamente e o compartilhado entre civis e militares.

Foi mediante a essas políticas de gestão contraditórias entre si, como também, contraditórias no que concernem as legalidades previstas na CFB/88, LDB/96, PNE/14 e na Lei Estadual n. 1.503/10, que se compreendeu a relevância em analisar o mais “novo” modelo adotado por nove escolas estaduais de ensino fundamental e médio, situadas nos municípios de Macapá, Santana, Laranjal do Jari e Oiapoque. Com isso, a pesquisa intitulada Militarização da escola pública: a gestão escolar compartilhada/cívico-militar descortinou alguns elementos de uma política educacional que vem avançando vertiginosamente e ganhando notoriedade social.

Os desvelamentos que possibilitaram as ideias conclusivas dessa dissertação apontam uma política de gestão escolar impregnada de influências neoliberais e neoconservadoras, trazendo para a centralidade as históricas estratégias da “nova direita brasileira” que tem se utilizado da gestão escolar compartilhada/cívico-militar como elemento chave de expansão e consolidação de seus interesses. Assim como, a perpetuação de uma gestão gerencialista e diretiva adotada no período do golpe militar e o modus operandi da hierarquia utilizada pelas forças armadas e militares estaduais, escamoteando suas reais intencionalidades sobre a escola.

Para tanto, buscou-se via documentos oficiais, técnicos, sociais e sindicais subsídios que contribuíssem em respostas ao problema elencado, que se pautou em como a gestão escolar compartilhada/cívico-militar vem sendo desenvolvida nas escolas públicas do Amapá, no tocante a organização administrativa e didático-pedagógica, a concepção de gestão escolar e a distribuição de poder entre gestão civil e militar? Foi a partir da seguinte inquirição que se chegou a uma desmistificação da romantizada gestão escolar compartilhada/cívico-militar, propagada pelos governos federal e estadual como oportuna à formação do novo cidadão para uma qualidade escolar de mercado.

Para isto, a investigação se pautou em dois tipos de gestão escolar vinculado ao mesmo objetivo, o de militarizar as escolas públicas e implantar uma política de hierarquização, obediência irrestrita e a mais cruel de todas, a homogeneização de corpos e mentes. Dessa forma, o Amapá, além de apresentar a 6º posição da região Norte como o estado que mais possui gestão escolar compartilhada/cívico-militar, ele corresponde com a militarização de 9% de escolas públicas dessa região, que, no mapa da militarização no Brasil, ocupa a segunda posição.

É nesse cenário que a SEED/AP passa a celebrar acordos de cooperação com a SEJUSP/AP como política governamental de implantação de compartilhamento de gestão escolar entre civil e militar, sob a liderança do governo do ex-governador Waldez Góes da Silva, compreendido entre 2017-2020, o qual culminou na materialização de cinco escolas denominadas de “Gestão compartilhada”. Enquanto no período de 2020-2022, o estado passa a aderir ao Pecim, projeto político do governo federal, na pessoa do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, o qual culminou na materialização de mais quatro escolas denominadas “Cívico-Militar ou Ecim”.

Foram as diversas similaridades e algumas diferenças que nos permitiram associar as duas nomenclaturas ao título, sempre a identificando como “Gestão escolar compartilhada/cívico-militar”, apresentando nessa investigação como cada uma adentrou os espaços escolares e as modificações por elas “sugeridas” a toda estrutura organizacional do que antes poderíamos considerar uma escola de todos. Ressalta-se que os documentos analisados nos permitem afirmar que ambas seguem o mesmo compartilhamento de gestão entre civis e militares, mesmo que numa inversão hierárquica de dirigentes.

Dessa forma, a administração pública estadual e federal que subsidia as implantações das escolas com gestão escolar compartilhada/cívico-militar utilizou-se não somente das estruturas destinadas às escolas públicas, mas também, de seus recursos financeiros, retirando da educação recursos para pagamentos de gratificações para militares estaduais que por lei, devem manter-se vinculados ao órgão de segurança pública. Essa oneração tem fragilizado ações orçamentárias importantes e necessárias para o fomento da gestão escolar democrática e de melhoramento estrutural das demais escolas públicas do estado.

Em se tratando das Ecim, o estado do Amapá recebeu um aporte prioritário do governo federal, destinado somente para as escolas que aderiram ao Pecim conforme o estabelecido no art. 15 da Portaria n. 2.015/2019, em que, o repasse destinado às quatro escolas cívico-militar, deve ser utilizado para adaptações dos espaços físicos. Ao optar pelo

modelo de pactuação de “repasso de recursos”, fica a cargo do governo estadual disponibilizar, além dos militares que desenvolverão suas funções nessas escolas, a responsabilidade de arcar com suas gratificações, segundo o estabelecido no edital n.001/22 de seleção de militares da reserva remunerada do Amapá.

No que concerne à administração mais singularizada, as nove escolas seguem estruturas organizacionais que chamei de “inversão hierárquica de dirigentes”, pois, as escolas de Gestão escolar compartilhada, mantém em seu quadro administrativo diretor e vice-diretor somente militares, enquanto na Cívico-militar o diretor e vice-diretor permanecem civis, acompanhados de um “Oficial de Gestão escolar” que é militar. Mesmo diante a inversão de dirigentes, as relações de poder emanam quase que totalitariamente dos militares, representados pelo poder hierárquico de sua presença em toda a estrutura organizacional, monitorando desde a entrada, permanência e saída dos alunos.

Essa presença também é encontrada na estrutura didático-pedagógica, onde, monitores militares fazem o acompanhamento dos alunos nas áreas externas, de maneira a observar todo o seu deslocamento pela escola, no intuito de averiguar se eles não estão transgredindo as inúmeras regras contidas na Cartilha ou RDE, as quais não foram construídas democraticamente com a comunidade intra e extraescolar. Existem, também, militares com incumbências de ministrar atividades de cunho militar nas escolas de implantação estadual como forma de complementação do currículo.

O forte monitoramento inferido nessas escolas é um dos pontos de maior convergência, que demonstra em sua essência como esses alunos não possuem liberdade de expressão e pensamentos, sendo punidos por não seguirem as regras estabelecidas. A presença do militar em todo ambiente escolar torna-se mecanismo de controle e intimidação para que os alunos sigam todas as determinações previstas para uma escola que, mesmo pública, deixa de exercer sua função social e se torna uma extensão de instituições militares.

Mesmo diante de uma inconstitucionalidade dos governos estadual e federal, as escolas com gestão compartilhada estão conseguindo manter 82 militares estaduais da ativa (polícia militar e bombeiro militar) com desvio de função dentro de escolas públicas. Quanto as Ecim, mesmo com orientações do acordo n.001/21 de que cada escola a partir de mil alunos deverá ter em seu quadro funcional 18 militares (ativo ou inativo), as quatro escolas que aderiram ao Pecim, mantém juntas um quantitativo de 25 militares estaduais da reserva ligados a PMAP.



Evidencia-se, aí, uma lacuna quanto as responsabilidades do governo estadual em cumprir o acordo estabelecido para estados que optam pelo “Modelo de repasse de recurso” estabelecido no Decreto n. 2.015/19, onde em seu artigo 15, inciso II, determina que os estados devem disponibilizar militares de suas corporações, arcando com os custos. Considerando esses aspectos, o governo do Amapá, mesmo com a publicação dos Editais n.001/21 e n.001/22 para a seleção de 109 militares da reserva, até a conclusão dessa pesquisa, as quatro Ecim ainda não contavam com esse contingente em seus espaços escolares.

Apesar de uma estruturação organizacional pensada para alcançar seus objetivos, as nove escolas militarizadas apresentam posições contrárias às disposições da lei, segundo as resoluções e acordos firmados entre seus partícipes, em especial as quatro Ecim que desde a implantação da primeira escola, não tem conseguido estruturar sua organização militar. Quanto às escolas vinculadas ao governo do estado, três das cinco implantadas, sendo elas a Antônio Messias Gonçalves da Silva, Risalva de Freitas do Amaral e Afonso Arinos de Melo Franco, estão com seus acordos vencidos, visto que, já completaram os quatro anos previstos pelo documento.

Mesmo diante das incongruências geradas por essa política sobre a gestão escolar, ela vem se mantendo ao longo de seis anos consecutivos, desde sua primeira implantação em 2017, como prioritária pelo governo do estado e chancelada por uma parte da sociedade civil. Entretanto, vozes opositoras foram manifestas ao longo dessa implantação, mesmo que não tendo sido suficientes para impedi-la de se alastrar e modificar os princípios de uma escola pública para todos, despontando pais/responsáveis, alunos/as e representantes sindicais que acreditam em uma escola pública, livre das amarras da classe dominante.

Nesse contexto, enfatiza-se que as resistências que marcaram as votações registradas em Atas e configuradas por 299 votos contrários ao projeto de militarização, entre pais/responsáveis e a alunos/as das quatro escolas transformadas em Ecim, demonstram que é possível dar continuidade na luta por uma gestão escolar em que o diálogo seja o elemento chave para uma educação com democracia social.

Somente as Atas das escolas cívico-militares trazem registrados os votos e falas contrárias, demonstrando seguir o estabelecido nas orientações e sugestões enviadas pelo MEC às escolas. Quanto às de gestão compartilhada, além das evidências de sua fragilidade documental, ela não apresenta transparência no processo de votação, não evidenciando se houve falas e votos contrários.

Apesar de uma estratégia de distribuição de poder emanada horizontalmente as nove escolas militarizadas, há muitas vozes resistentes a esse projeto, que foram evidenciadas não somente pelo voto, mas também, por posicionamentos de entidades sindicais importantes que lutam por uma escola pública que consiga garantir a todos, uma educação de qualidade social e de respeito às multiplicidades de pensamentos que nela adentram. São essas falas que possibilitam a sociedade civil enxergar as rupturas geradas por essa política de gestão escolar que não respeita as leis e a diversidade cultural de seu povo.

Em virtude disso, as rupturas com os princípios democráticos não vêm permitindo que as escolas públicas entregues aos militares continuem a ser um espaço do livre diálogo e da construção coletiva. Sua nova organização estrutural se alicerça em posturas hierarquizantes que emergem da cultura militar, forjados em retóricas de que é preciso corrigir, através da força militar, as mazelas advindas da vulnerabilidade social, sendo estas, consequências da própria ineficiência do estado em garantir direitos sociais.

Assim sendo, a distribuição de poder centralizada nas responsabilidades dos militares em fazer que o compartilhamento da gestão escolar alcance seu principal objetivo, sendo o de impulsionar essas escolas a *ranking* que evidencie sua “qualidade” imprimida em resultados, faz emergir uma concepção de gestão escolar utilitarista que sempre deve estar a serviço das metamorfoses do mercado econômico. A entrega das escolas públicas aos militares a partir de uma pseudodemocracia revela que as estratégias das elites em fortalecer o consenso sobre o direito às escolhas, faz com que a educação continue sendo enxergada como um bem de consumo.

Em detrimento ao exposto, a gestão escolar compartilhada/cívico-militar vem conseguindo formar mais de mil alunos anualmente, através da concordância dos governos estadual e federal em entregar as escolas públicas nas mãos das forças militares estaduais, que, em sua essência, devem estar a serviço da segurança social. Os *modus operandi* utilizados pela cultura militar, jamais estarão em consonância com as reivindicações históricas de uma escola pública laica, gratuita e de qualidade para todos.

É preciso ampliar os horizontes dessa pesquisa para se chegar a muitas outras problemáticas geradas por essa nova organização de gestão escolar dentro das escolas públicas, como seu financiamento, a não garantia do acesso e permanência, as incongruências que a permeiam em relação à sua legalidade, a cultura da obediência, dentre outras questões que aqui não puderam ser discutidas. O que a pesquisa apresenta é um recorte de parte da política de gestão educacional que fragiliza a formação social da escola, tão escamoteada

pelos interesses da classe dominante que sempre se metamorfoseia para conseguir atingir o que sempre se almejou, que é o sucateamento da escola pública.

Por conseguinte, as influências que emanaram/emanam da nova direita brasileira e que tem chegado à escola pública como salvífica, fez a militarização parecer aos olhos da sociedade civil como uma política da ordem e de progresso cuja finalidade é consertar o que a esquerda destruiu. Toda essa política conseguiu adentrar em todo território nacional, contabilizando 373 escolas públicas com gestão escolar compartilhada/cívico-militar.

A região Norte ocupa a segunda região com maior número de escolas, totalizando 96, colocando o Estado do Amapá na 6ª posição. No entanto, foram constatadas vozes contrárias a esse projeto, por meio da sociedade organizada, que ecoaram/ecoam na luta contra o autoritarismo e destruição dos princípios de uma educação emancipadora e humana.

## REFERÊNCIAS

AMAPÁ, Lei N° 0949, de 23 de dezembro de 2005. **Diário Oficial do Estado n° 3668**, de 23 de dezembro de 2005. Amapá-AP, 2005. Disponível em: [http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_consolidado.php?iddocumento=21549](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_consolidado.php?iddocumento=21549). Acesso em 18 de jan. 2021.

\_\_\_\_\_, Lei N. 1.225/08. Autoriza a criação de Colégios Militares Integrantes do sistema estadual de ensino na Polícia Militar do Estado do Amapá e do Corpo de Bombeiro Militar. **Diário Oficial**, Amapá, AP, 2008.

\_\_\_\_\_, **Lei N. 1.503/2010, sobre a regulamentação da Gestão Democrática**. Amapá, AP, 2010.

\_\_\_\_\_, Lei complementar n° 0084, de 07 de abril de 2014. Dispõe sobre o estatuto dos Militares do Estado do Amapá. **Diário oficial do estado n° 5688**, de 07 de abril de 2014. Disponível em: [http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=buscar\\_legislacao&n\\_leiB=0084,%20de%2007/04/14](http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=buscar_legislacao&n_leiB=0084,%20de%2007/04/14). Acesso em 12 de ago. 2021.

\_\_\_\_\_, Acordo de cooperação N°003/2017 – SEED celebrado entre secretaria de estado da educação – seed/ap e polícia militar do estado do Amapá-pmap. **Diário Oficial**, Amapá, AP, 30 de março de 2017. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6412.pdf?ts=21041817>. Acesso em 23 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_, Acordo de cooperação N°004/2017 – SEED celebrado entre secretaria de estado da educação – seed/ap e corpo de bombeiros do estado do Amapá-cbmap. **Diário Oficial**, Amapá, AP, 30 de março de 2017. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6412.pdf?ts=21041817>. Acesso em 23 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_, Acordo de cooperação N°002/2018 – SEED celebrado entre secretaria de estado da educação – seed/ap e polícia militar do estado do Amapá-pmap. **Diário Oficial**, Amapá, 2018. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6642.pdf?ts=21041817>. Acesso em 23 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_, Projeto de Lei n. 0042/18. Autoriza a criação de Colégios Militares e a implantação do modelo de gestão e Ensino Militar de forma compartilhada entre PMAP e CBMAP e SEED. **Assembleia Legislativa**, Amapá, AP, 2018.

\_\_\_\_\_, Secretaria de estado da educação. Regulamento disciplinar escolar, Macapá-AP, 2019.

ANPED. **Militarização de escolas públicas – Solução?**, Rio de Janeiro-RJ, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao>. Acesso em 23 abr. 2022.

ANDES. SN. **Dossiê: militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais de ensino**. Brasília-DF, 2021. Disponível em:

<https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/abril2021/DossieMilitarizacao.pdf>. Acesso em 25 abr. 2022.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: Mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel. Escolas militarizadas criminalizam infâncias populares. Entrevista concedida a Ana Luiza Basílio. Carta Capital, 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/>. Acesso em 05 fev. 2022.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **RBP**AE - v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.

BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais – questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.193-221.

BELCHIOR, Douglas. **Militarização para quem?** In: Portal Aprendiz, 2014. Disponível em: <http://negrobelchior.cartacapital.com.br/educacao-sitiada-escolas-a-servico-da-militarizacao-das-cidades/>. Acesso em: 28 de mai. 2021.

BARROS, Júlio. Militarização de escolas públicas: a forma mal-intencionada de privatizar a educação. Brasília-DF, 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/militarizacao-de-escolas-publicas-a-forma-mal-intencionada-de-privatizar-a-educacao/>. Acesso em jun. 2022.

BEZERRA, Nilson Pereira. **Pacto pela educação**: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas. Anápolis-GO, 2017. 119f.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF. 1988.

\_\_\_\_\_, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9394, de 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. Emenda constitucional N° 101, de 03 de julho de 2009. Direito a acumulação de cargos públicos prevista no art. 37, inciso XVI. Brasília – DF, 2009.

\_\_\_\_\_, Lei N.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 26 junho 2014. Disponível em: <ato 2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 19 abr. 2022.

\_\_\_\_\_, Presidência da República – Secretaria Geral. **Decreto N. 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Regulamenta a criação da Subsecretaria de fomento as Ecim, Brasília-DF, 2019a.

\_\_\_\_\_, Presidência da República – Casa Civil. **Emenda constitucional nº 101, de 3 de julho de 2019**. Acrescenta § 3 ao art. 42 da Constituição Federal para atender aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios o direito a acumulação de cargos públicos prevista no art. 37, inciso XVI. Brasília-DF, 2019b.

\_\_\_\_\_, Presidência da República – Secretaria Geral. **Decreto N. 9.940, de 24 de julho de 2019**. Altera o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200), Brasília-DF, 2019c.

\_\_\_\_\_, MEC. Portaria N. 2.015, de 20 de novembro de 2019. Regulamento a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim em 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 25 de novembro de 2019d. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em 14 jan. 2021.

\_\_\_\_\_, MEC. Decreto N. 10.004/19. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019e.

\_\_\_\_\_, Secretaria de fomento as escolas cívico-militares-Secim. **Consulta Pública**. Brasília-DF, 2019f. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/Consulta\\_Publica\\_IDV\\_Cartilha\\_V2.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/Consulta_Publica_IDV_Cartilha_V2.pdf). Acesso em 23 jan. 2021.

\_\_\_\_\_, MEC. Quinze estados e o Distrito Federal aderem ao modelo de escolas cívico-militares. Brasília, 2019g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/80831-quinze-estados-e-o-distrito-federal-aderem-ao-modelo-de-escolas-civico-militares>. Acesso em 28 jan. 2021.

\_\_\_\_\_, MEC. **Portaria N. 1.071, de 24 de dezembro de 2020**. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-Pecim em 2021, Brasília-DF, 2020. Disponível em: [https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/PORTARIA\\_PECIM\\_2021.pdf](https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/PORTARIA_PECIM_2021.pdf). Acesso em 14 jan. 2021.

\_\_\_\_\_, MEC. Portaria N. 925, de 24 de novembro de 2021. Regulamento a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim em 2022. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 25 de novembro de 2021. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em 14 jan. 2021.

\_\_\_\_\_, MEC. **Manual das Escolas Cívico-Militares** – 1º ed. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em 28 jun. 2020.

\_\_\_\_\_, MEC. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares** – 2º ed. Brasília-DF, 2021. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em 15 jun. 2020.

\_\_\_\_\_, MEC. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. Brasília-DF, 2022. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em 18 jun. 2020.

\_\_\_\_\_, MEC. **Relação ECIM 2020-2021-2022 em implantação**. Brasília-DF, 2022. Disponível em: [https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/Escolas\\_Pecim\\_ed.pdf](https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/Escolas_Pecim_ed.pdf). Acesso em: 19 mar. 2022.

\_\_\_\_\_, MEC. Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar do Mec. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211->

218175739/85831-saiba-quais-sao-as-54-escolas-que-receberao-o-modelo-civico-militar-do-mec. Acesso em 28 jan. 2021.

\_\_\_\_\_, Portal do servidor. **Tabela de remuneração de cargos comissionados** – SIORG. Brasília-DF, 2022. Disponível em: <https://siorg.gov.br/siorg-cidadao-webapp/resources/app/cargos-comissionados.html>. Acesso em 20 ago. 2022.

BOLSONARO, Jair Messias. **Proposta de plano de governo: o caminho da prosperidade**. 2018b. Disponível em: [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf). Acesso em: 09 out. 2021.

BOLSONARO, Jair Messias. **Fatos mais recentes e de interesse do nosso Brasil**. 2018c. 1 vídeo. Facebook: página Jair Bolsonaro, 9 nov. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/jairmessias.bolsonaro/videos/249737109031557/>. Acesso em: 16 set. 2021.

CANTUÁRIA, Keka. Projeto de Lei n. 0120/07. Autoriza a criação de Colégios Militares integrantes do sistema estadual de ensino na Polícia Militar do Amapá e no Corpo de Bombeiros. **Assembleia Legislativa**, Amapá, AP, 2007.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. A nova direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014). Niterói-RJ, 2016.

CASTRO, A. A. **Revisão sistemática e meta-análise**. 2006. Disponível em: <http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf>. Acesso em 01 de set de 2021.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de; CARVALHO, Roberto Francisco de. Democracia e direitos sociais: histórico e implicações para as políticas educacionais brasileiras. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 457-467, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/qZFzkH6gRx9tTPdM6WMz8WP/?lang=pt>. acesso em 22 mai. 2022.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

CNDE. Carta compromisso pelo direito a educação nas eleições 2022. São Paulo-SP, 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/carta-compromisso-pelo-direito-a-educacao-nas-eleicoes-2022/>. Acesso em 28 ago. 2022.

CHASIN, J. **A miséria brasileira: 1964-1994 – do golpe a crise**. Santo André-SP: estudos e edições. Ad. Hominem, 2000.

CHAUI, Marilena. Breve história da democracia. **In: Democracia em colapso?**. Boitempo. São Paulo-SP, 2019.

CINTRA, Wendel Antunes. Estado e Sociedade. Salvador: UFBA, Faculdade de Direito, 2017.

CNTE. **Com cortes na educação, militarização de escolas e as ameaças golpistas, gestão democrática nas escolas torna-se mais difícil.** Brasília-DF, 2022. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75226-com-cortes-na-educacao-militarizacao-de-escola-e-as-ameacas-golpistas-gestao-democratica-nas-escolas-torna-se-mais-dificil>. Acesso em 02 set. 2022.

COCHRANE, Reviewers. Handbook 4.1 [Updated June 2000]. In: Review Manager (Revman) [Computer Program]. Version 4.1. Oxford, England: The Cochrane Collaboration, 2000. **Available From:** [Http:// Www.Cochrane.Dk/Cochrane/Handbook/Hanbook.Htm](Http://Www.Cochrane.Dk/Cochrane/Handbook/Hanbook.Htm). Acesso em 20 de abr. 2022.

COUTINHO, Nelson Coutinho. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** 3.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CUNHA, Elcemir Paço, REZENDE, Thiago Dutra Holande de. Participação e miséria brasileira: o participacionismo nas condições de possibilidade do capitalismo no Brasil. **In: Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro, maio-jun. 2018.

CURY, C.R. J. **Educação e contradição:** elementos teóricos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo. Goiânia, 2017. 177f.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo; Boitempo, 2018.

DE PAULO, Weslei Garcia. **Militarização do ensino no Estado de Goiás:** implementação de um modelo de gestão escolar. Brasília, 2020. 123p.

DUARTE, M.R.T.; ROMANO, P. Relações de poder e educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado:** em conexão com as perspectivas de Lewis H. Morgan. Tradução, Nélio Schneider. Boitempo, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** 1ed. Campinas-SP, 2012.

FERREIRA, Neusa Souza Rêgo. **“Gestão Militar” da Escola Pública de Goiás:** um estudo de caso da implementação de um colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia. Goiânia, 2018. 196f.

FERREIRA, Flavia Mendes Ferreira. **Militarização do ensino e Escola sem Partido: uma análise dos discursos de vigilância, controle e disciplina.** Niterói-RJ, 2020. 292f. FNPE.



Nota pública do FNPE sobre a militarização das escolas públicas. Brasília-DF, 2020. Disponível em: [https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2020/03/nota\\_publica\\_militarizacao\\_escolas\\_fnpe\\_2020.pdf](https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2020/03/nota_publica_militarizacao_escolas_fnpe_2020.pdf). Acesso em 14 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnismo? **In Seminário de educação brasileira**. SBE, Campinas – SP. 2011. Anais Eletrônicos. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011. Disponível em: [https://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](https://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf). Acessado em 19 jun. 2021.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **In: Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906-926, out./dez. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/12/escolasaprimonadashistedbronline18.pdf>. Acesso em 12 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. In: *Educ. soc.* Campinas, vol. 24, n. 84, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 26 fev. 2021.

GALLO, Silvio. **Escolas cívico-militares: Para quê? Para quem?**. Campinas-SP, 2019. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/escolas-civico-militares-para-que-para-quem>. Acesso em 10 jan. 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3<sup>a</sup> ed. Chapecó, SC: Argos, 2018. 187p.

GAMBOA, Silvio Sánchez, **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, Práxis. 1998

GRAMSCI, Antônio, 1891-1937 *Cadernos do cárcere*, volume 1/Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurelio Nogueira. – Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. (1980). **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 4. ed. Trad. de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 444p.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, apresentado na 33ª **Reunião Anual da ANPEd**, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de Outubro de 2010. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172155/movimentos\\_sociais\\_na\\_contemporaneidade.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172155/movimentos_sociais_na_contemporaneidade.pdf). Acesso em 10 mai. 2021.

GRAHAM, Stephen. **Cidades sitiadas: o novo urbanismo militar** – 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, D. A teoria marxista do Estado. In: HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. 25º ed. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

KALODY, ANDRESSA; ROSA, Carla Buhner Salles; LUIZ, Danuta S. C. Relações entre Estado e Sociedade civil: reflexões sobre perspectivas democráticas. In: **Revista Aurora**. v 4 n. 2. 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1270>. Acesso em 24 de maç. 2022.

LAMOSA, Rodrigo de A. Cruz; MACEDO, Jussara Marques de. A Regulação do Trabalho Docente no Contexto da Reforma Gerencial da Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, V.10, N.20 – Trabalho e Educação - Rio de Janeiro, ano 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2288/229>>. Acesso em 28 de mai. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos, 19. ed, Edições Loyola, São Paulo, 2005.

LIMA, Antonio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos**. Anais. SIMPÓSIO BRASILEIRO; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25; 2. São Paulo – SP, 2011.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. Goiânia, 2018. 187p.

LIMA, Paula Valim de. **O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas**. Porto Alegre, 2020. 232f.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política: livro I: o processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. In: **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**/Lúcia Maria Wanderley Neves (org) – São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético político e pedagógico do senso comum e da filosofia para Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval. (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas-SP, Autores Associados e HISTEBR, 2017.

MARTINS, Erika Moreira. Movimento "Todos pela Educação": um projeto de nação para a educação brasileira – Campinas, SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br>. Acesso em 25 de mar. 2020.

MENEZES, Dielle; SOCRÁTIS, Tatiana. **Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar do Mec**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/85831-saiba-quais-sao-as-54-escolas-que-receberao-o-modelo-civico-militar-do-mec#:~:text=Em%202020%2C%20o%20MEC%20destinar%20C3%A1,milh%C3%A3o%20por%20institui%C3%A7%C3%A3o%20de%20ensino>. Acesso em 22 jan. 2022.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 369-373, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Z5P7stVFCMSBLBRkYRrJbJm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 28 fev. 2021.

MOTA JUNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses. Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPXhs47jqmwpP6FDqLgF>. Acesso em 20 de abr. 2021.

OLIVEIRA, Dijaci David de. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. In: OLIVEIRA, I.C; SILVA, V.H.V.F. (Org.). **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. p. 41-51.

OLIVEIRA, Ana Amélia Penido; MATHIAS, Suzeley Kalil. As escolas Cívico-Militares. **Revista A Terra é redonda**. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/as-escolas-civico-militares/>. Acesso em 18 abr. 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Prefácio. **In: SOUZA, Silvana Aparecida de**. Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001. p. 7-9.

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). **In: GADET, F.; HAK, T.** (Org.). Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PEREIRA, Sueli Menezes. A construção da autonomia, da qualidade e da democracia na escola municipal nos diferentes espaços da gestão escolar. **Projeto de Pesquisa**, UFSM, 2008, mimeo.

PEREIRA, Sueli Menezes. A construção da autonomia, da qualidade e da democracia na escola municipal nos diferentes espaços da gestão escolar. Projeto de Pesquisa, UFSM, 2008, mimeo.

PERONI, Vera Maria Vidal. **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>. Acesso em 22 de jan. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal, LIMA; Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **In: Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2015344, p.1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344>. Acesso em 14 de jun. 2022.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

RABELO, Aroldo. Professores do Amapá fazem paralização de 3 dias. **In: SelesNafes.com**. Amapá-AP, 2017. Disponível em: <https://selesnafes.com/2017/03/professores-do-amapa-fazem-paralisacao-de-3-dias/>. Acesso em 17 jan. 2022.

RIBEIRO, Darci. **Ensaio insólitos**. 3ª ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Renata Lopes Silva. **Fundamentos e práticas do colégio da polícia militar de Catalão**: entre fardas, manuais e boletins. Catalão, 2019. 189f.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho; RUBINI, Patrícia Silva. Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. **In. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 35, n. 3, p. 745 - 765, set./dez. 2019.

SANTOS, Catarina de Almeida. O programa nacional de escolas cívico-militares: a escola estruturada a partir dos códigos do quartel. In: **XI Seminário Regional Centro-Oeste – ANPAE. Políticas Educacionais democráticas em tempos de resistência**. Goiânia, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero7/Comunicacao/EIXO1PDF/27CatarinaDeAlmeidaSantosE1.pdf>. Acesso em 12 ago. 2021.

SANTOS, Catarina de Almeida; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e escola sem partido: duas faces de um mesmo projeto. In: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/884>. Acesso em 21 de abr. 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Mirian Fábila; MOCARGEL, Marcelo; MOEHLECKE, Sabrina. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v.35, n.3 (set./dez. 2019). Goiânia, 2019.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das Escolas Públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. Goiânia, 2020. 442p.

SANTOS, A. G. dos, & Vieira, J. N. Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna: características de uma Cultura Escolar-Militar. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.35, n. 3, p. 725-744, set/dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96074>. Acesso em 14 jan. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_, Demerval. **Escola e Democracia**. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_, Demerval. **O legado educacional do regime militar**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 20 jun 2021.

\_\_\_\_\_, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_, Demerval. Ética, educação e cidadania. In: **O lunar de Sepé – Paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. 181 p

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. --1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.

SIMIONATTO, Ivete. **Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana**. In: Revista Katál, v.12, n.1, p. 41-49. Jan, 2009.

SILVIA, Marta Amarílio da Cunha. **Escolas Cívico-Militares serão implantadas sob demanda.** Brasília-DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/secim>. Acesso em 14 mai. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **In: Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.25 | n.03 | p.123-140 | dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVkxxbhpGkqvckvkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 mai. 2021.

\_\_\_\_\_, Ângelo Ricardo de. **As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras.** **In: Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em 12 ago. 2020.

SOUZA, Herbert Glauco de. **Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?** 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo.** 1ª ed. São Paulo: Unesp, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4ed. 128p.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. **In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Maria de Barros. Políticas para educação: análise e apontamentos.** Maringá: Eduem, 2011. pp. 15-38.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/4359/2246>.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. Discurso proferido na Assembleia Constituinte da Bahia, Salvador, 1947. Discurso publicado na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 11, n. 29, jul/ago. 1947, p. 89-104. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/auto.htm>. Acesso em 20 mar. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino cabe à sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p. 290-298. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/489316/>. Acesso em: 05 jun. de 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.70, n.166, 1989. p. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/auto.htm>. Acesso em 20 mar. 2021.

THIOLLENT, Michel (Org.). **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Editora Polis, 1987.

VEIGA, Carlos Henrique Avelino. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**. Nova Iguaçu-RJ, 2020. 255f.

VELOSO, Ellen Ribeiro, OLIVEIRA Nathália Pereira de. Nós perdemos a consciência? Apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no estado de Goiás. In: OLIVEIRA, I.C; SILVA, V.H.V.F. (Org.). **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. p. 71-64.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 35, n. 3, p. 612 - 632, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96483>. Acesso em 02 out. 2021.

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e Democracia. In: **A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas**. Buenos Aires. Ed. Clacson, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf>. Acesso em 05 abr. 2022.

**APÊNDICE A – Protocolo da Revisão Sistemática da Literatura - RSL**

**OBJETIVO:**

Identificar a partir da literatura as escolas públicas estaduais que adotaram modelo de gestão escolar militarizada e cívico-militar.

**QUESTÃO DA PESQUISA:**

O que revelam os estudos sobre a implementação da gestão escolar militarizada e cívico-militar em escolas públicas estaduais?

**P-** Gestão militarizada

**V-** Escolas públicas estaduais

**O-** Escolas estaduais com modelo de gestão militarizada

**SELEÇÃO DAS FONTES:**

As fontes serão selecionadas via internet, em bases de dados científicas da educação.

**DESCRITORES :**

DESCRITORES (P)	DESCRITORES (V)
Gestão Militarizada	Escola Estadual
Gestão Militar	Escola Pública
Gestão Cívico-militar	Educação Básica
Gestão Antidemocrática	Colégio
Gestão Terceirizada	
Militarização	

Equação 1

Gestão Militarizada <b>OR</b> Gestão Militar <b>OR</b> Gestão Cívico-militar <b>OR</b> Gestão Antidemocrática <b>OR</b> Gestão Terceirizada <b>OR</b> Militarização <b>AND</b> Escolas Estaduais <b>OR</b> Escolas Públicas <b>OR</b> Educação Básica <b>OR</b> Colégio
---

**CRUZAMENTOS**



Gestão Militarizada <b>AND</b> Escolas Estaduais
Gestão Militarizada <b>AND</b> Escolas Públicas
Gestão Militarizada <b>AND</b> Educação Básica
Gestão Militarizada <b>AND</b> Colégio
Gestão Militar <b>AND</b> Escolas Estaduais
Gestão Militar <b>AND</b> Escolas Públicas
Gestão Militar <b>AND</b> Educação Básica
Gestão Militar <b>AND</b> Colégio
Gestão Antidemocrática <b>AND</b> Escolas Estaduais
Gestão Antidemocrática <b>AND</b> Escolas Públicas
Gestão Antidemocrática <b>AND</b> Educação Básica
Gestão Antidemocrática <b>AND</b> Colégio
Gestão Cívico-militar <b>AND</b> Escolas Estaduais
Gestão Cívico-militar <b>AND</b> Escolas Públicas
Gestão Cívico-militar <b>AND</b> Educação Básica
Gestão Cívico-militar <b>AND</b> Colégio
Gestão Terceirizada <b>AND</b> Escolas Estaduais
Gestão Terceirizada <b>AND</b> Escolas Públicas
Gestão Terceirizada <b>AND</b> Educação Básica
Gestão Terceirizada <b>AND</b> Colégio

## **LISTAGEM DE DIRETÓRIOS**

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de teses da Capes.

## **TIPOS E TRABALHO**

Teses e dissertações relacionadas ao objetivo da busca

## **IDIOMA (AS)**

Português

## **CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS TRABALHOS:**

### **Critérios de Inclusão:**

- a) Trabalhos publicados na íntegra
- b) Trabalhos aprovados por pares
- c) Disponível gratuitamente
- d) Trabalhos em que o modelo de gestão escolar esteja alinhado ao modelo militarizado, mesmo que adotem outras nomenclaturas
- e) Trabalhos que estejam no período de 10 anos (2011-2021)

### **Critérios de Exclusão:**

- a) Trabalhos que não estejam vinculados às escolas públicas estaduais
- b) Trabalhos que não estejam na íntegra

- c) Trabalhos que apresentem nomenclatura de gestão escolar sem estar alinhado aos objetivos da gestão militarizada.
- f) Trabalhos que não estejam no período de 10 anos (2011-2021)

#### **CRITÉRIOS DE QUALIDADE DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS:**

Os trabalhos deverão estar aprovados por pares da banca examinadora.

#### **PROCESSOS DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS:**

Serão realizadas buscas de equação e cruzamentos dos descritores e seus sinônimos, utilizando-se dos string OR e AND. Após esse procedimento, será feita a leitura dos resumos e palavras-chave que dentro dos critérios de inclusão e exclusão, o trabalho seja lido integralmente, buscando confirmar sua relevância para a pesquisa.

#### **ESTRATÉGIA DE EXTRAÇÃO DA INFORMAÇÃO:**

Após elencar os trabalhos incluídos, será feito um quadro demonstrativo para cada busca de descritores, destacando ano de publicação, autores, objetivos, palavras-chave, tipo de estudo, local de coleta.

#### **SUMARIZAÇÃO DOS RESULTADOS:**

Os trabalhos obtidos serão analisados e dentro do objetivo, serão extraídos dados que apresentem informações sobre quantidade de escolas que utilizam a gestão militarizada e cívico-militar, seus objetivos, resultados e metodologia.

## ANEXO A – Ofício ao Núcleo de Assessoramento Técnico Pedagógico – NATEP

03/03/2022 21:27

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?dDoc=782385](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?dDoc=782385)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OFÍCIO Nº 2324 / 2022 - CCPGE (11.02.28.06.27)

Nº do Protocolo: 23125.004786/2022-18

Macapá-AP, 03 de Março de 2022

AO NATEP-Núcleo de Assessoramento Técnico Pedagógico

Gerente Helena Lúcia Portugal corrêa.

Assunto: Encaminha aluna do Mestrado em Educação-PPGED/UNIFAP, para coleta de dados

Senhora Gerente,

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), no uso de suas atribuições legais, vem através deste, apresentar a mestranda regularmente matriculada nesta IFES, **Tatiany do Socorro Silva dos Santos**, n. de Matrícula 2020100938, orientanda da Profa. Dra. Antonia Costa Andrade, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado, intitulada: "Militarização da escola pública: a gestão escolar compartilhada/cívico-militar em escolas estaduais do Amapá". Diante ao exposto, solicitamos a colaboração no fornecimento de documentos como o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar das escolas com gestão compartilhada para a construção da referida dissertação, salientando que, a relevância do projeto não é somente para o campo acadêmico, mas também para o campo social, já que a pesquisa contribuirá na compreensão deste modelo de gestão educacional junto as escolas estaduais do Estado.

Nesse sentido, Contamos com a colaboração de Vossa Senhoria, no sentido de apoiar a referida acadêmica na coleta de dados.

Desde já agradecemos a colaboração e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

(Assinado digitalmente em 03/03/2022 21:26 )  
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?dDoc=782385](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?dDoc=782385)

1/2

**ANEXO B – Ofício ao Núcleo de Inspeção e Organização Escolar - NIOE**

03/03/2022 21:29

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?idDoc=782384](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=782384)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

**OFICIO Nº 2323 / 2022 - CCPGE (11.02.28.06.27)****Nº do Protocolo: 23125.004785/2022-45****Macapá-AP, 03 de Março de 2022**

AO NIOE-Núcleo de Inspeção e Organização Escolar.

Gerente Adriana Soares.

Assunto: Encaminha aluna do Mestrado em Educação-PPGED/UNIFAP, para coleta de dados

Senhora Gerente,

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), no uso de suas atribuições legais, vem através deste, apresentar a mestranda regularmente matriculada nesta IFES, **Tatiany do Socorro Silva dos Santos**, n. de Matrícula 2020100938, orientanda da Profa. Dra. Antonia Costa Andrade, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado, intitulada: "Militarização da escola pública: a gestão escolar compartilhada/cívico-militar em escolas estaduais do Amapá". Diante ao exposto, solicitamos a colaboração no fornecimento de documentos como o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar das escolas com gestão compartilhada para a construção da referida dissertação, salientando que, a relevância do projeto não é somente para o campo acadêmico, mas também para o campo social, já que a pesquisa contribuirá na compreensão deste modelo de gestão educacional junto as escolas estaduais do Estado.

Nesse sentido, Contamos com a colaboração de Vossa Senhoria, no sentido de apoiar a referida acadêmica na coleta de dados.

Desde já agradecemos a colaboração e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

*(Assinado digitalmente em 03/03/2022 21:26)*  
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?idDoc=782384](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=782384)



ESTADO DO AMAPÁ  
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA

SECRETARIA LEGISLATIVA

Autor: **PODER EXECUTIVO**

Documento: **PROJETO DE LEI ORDINÁRIA Nº 0042/18-GEA**

Protocolo nº: 3502/18                      Data: 04/05/2018

Assunto: Autoriza a criação dos Colégios Militares e a implantação do modelo de Gestão e Ensino Militar de forma compartilhada entre a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros com a Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências.

Tramitação Legislativa

Leituras: 14.05.2018                      nº S. Ord. 11ª S. Ext.

COMISSÕES PERMANENTES

Comissão	Encaminhado em sob o Ofício nº	Parecer nº	Parecer
CCJ	Memo 0070/18 - CCJ	0182/18 - CCJ - AL	Aprovado
COF		0038/18 - COF - AL	

Observações:



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ

MENSAGEM Nº 062 /18-GEA



## PODER EXECUTIVO

**Senhor Presidente:**

Tenho a elevada honra de dirigir-me a Vossa Excelência e aos demais Deputados que integram essa Nobre Casa Legislativa para submeter à apreciação o Projeto de Lei que tem por finalidade autorizar a criação dos Colégios Militares e insere, no contexto do Sistema Estadual de Ensino, o modelo de Gestão e Ensino Militar de forma compartilhada entre a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros com a Secretaria de Estado da Educação.

Cite-se preliminarmente que a Lei nº 1.125, de 08 de maio de 2008, já autoriza a criação dos Colégios nas Instituições Militares do Estado do Amapá, porém, dada as circunstâncias de crise que passa o país, a PMAP e o CBMAP ainda não dispõem dos recursos necessários para a implantação do Colégio eminentemente militar o qual careceria de toda a estrutura de prédio, mobílias, equipamentos, corpo técnico e docente.

Por outro lado, no ano de 2017, houve a iniciativa de se realizar a experiência de colocar sob gestão militar toda a estrutura já existente da Secretaria de Estado da Educação – SEED, a fim de que a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros pudessem implantar um modelo de Gestão e ensino militar de forma compartilhada com a Secretaria de Estado da Educação, sendo o projeto implantado na Escola Profº Antonio Messias Gonçalves da Silva e na Escola Risalva Freitas do Amaral, geridas pela PMAP e CBMAP, respectivamente.

A experiência se mostrou extremamente exitosa, aprovada por todos os envolvidos: discentes e comunidade; o que levou ao clamor por novas unidades, sendo que em 2018 iniciar-se-á o projeto no município de Santana na Escola Professor Afonso Arinos, localizada na Área Portuária daquele município.

A primeira experiência está ampara pela celebração de um acordo de cooperação entre as instituições envolvidas, mas, pela envergadura que assumiu, e a perspectiva de maior crescimento do projeto, faz-se necessário também maior embasamento legal através da lei que aqui se apresenta com o objetivo de que os militares que atualmente desempenham suas atividades nas escolas, possam ter maior segurança jurídica quanto a sua situação funcional na Polícia Militar e no Corpo de Bombeiros, possibilitando as duas instituições disponibilizarem os militares para a atuação nas escolas, sem que futuramente, venham a suscitar qualquer desvio de função.

Importante destacar ainda que a aprovação deste projeto de Lei evitará a necessidade de alterações de outras leis ou decretos em vigor referentes à estrutura organizacional da PMAP, pois a última Lei de Organização Básica da PMAP é o Decreto de aprovação do Quadro de Distribuição de Efetivo – QDE, aprovado em 2017, e já prevê efetivo para o colégio militar da PMAP, o qual com a aprovação desta lei poderá ser utilizado por ambos os modelos de ensino: Colégio Militar ou Gestão Compartilhada. Já o CBM está em fase de elaboração de sua LOB, a qual já contemplará de igual modo, efetivo para seu Colégio Militar.

m

Mensagem nº 062 /18-GEA ..... f. 2



Militar ou Gestão Compartilhada. Já o CBM está em fase de elaboração de sua LOB, a qual já contemplará de igual modo, efetivo para seu Colégio Militar.


A implantação do modelo de Gestão Compartilhada está atendendo a um antigo anseio da comunidade amapaense que é o de proporcionar a seus filhos, além da educação básica, experiências fundamentadas nos valores da honra, da disciplina, e do civismo, dentro de uma modalidade de ensino militar, o qual é reconhecido em todo país pela excelência e qualidade do trabalho desenvolvido, a exemplo do que ocorre em Estados como a Bahia e Minas Gerais, os quais figuram entre os melhores ensinos do país, com expressivo desempenho no ENEM.

A aprovação desta Lei é, portanto requisito essencial para a solidificação do modelo de gestão compartilhada cuja primeira experiência iniciada no ano passado demonstrou o quanto o ensino militar pode colaborar com a formação de cidadãos.



Diante do todo exposto, justifica-se a aprovação da nova Lei que autoriza a criação dos Colégios Militares e insere no contexto do Sistema Estadual de Ensino o modelo de Gestão e Ensino Militar de forma compartilhada entre a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros com a Secretaria de Estado da Educação.

Fundamentado nesses termos, encaminho o presente Projeto de Lei para apreciação e deliberação dessa nobre Casa de Leis, no que solicitamos a necessária urgência na tramitação do feito, nos termos da legislação de regência.

Palácio do Setentrião, 27 de abril de 2018

  
ANTÔNIO WALDEZ GÓES DA SILVA  
Governador

PL 000000000000000000

<p>ESTADO DO AMAPÁ ASSEMBLEIA LEGISLATIVA PROTOCOLO GERAL</p> <p>PROTOCOLO Nº 3502118</p> <p>PROTOCOLO EM 14.05.18 HORARIO 10:45H</p> <p>SERVICOR RESPONSÁVEL <i>[assinatura]</i></p>		
GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ		
<b>PROJETO DE LEI Nº 042 DE 27 DE ABRIL DE 2018</b>		
<p><b>Autoriza a criação dos Colégios Militares e a implantação do modelo de Gestão e Ensino Militar de forma compartilhada entre a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros com a Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências.</b></p>		
<b>A Assembleia Legislativa do Estado do Amapá decreta:</b>		
<p><b>Art. 1º</b> Fica autorizada a criação, por ato do Chefe do Poder Executivo, de colégios militares integrantes do Sistema Estadual de Ensino nas estruturas organizacionais da Polícia Militar do Estado do Amapá e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Amapá.</p>		
<p><b>Art. 2º</b> Os colégios militares integrarão o Sistema Estadual de Ensino, na forma das legislações e normativas vigentes.</p>		
<p>Parágrafo único. Além dos repasses orçamentários previstos para a educação, os colégios militares poderão receber da Secretaria de Estado da Educação, da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, apoio orçamentário através de convênios, repasses e outras modalidades, para a garantia do bom funcionamento da instituição, submetendo-se, ordinariamente, às fiscalizações e orientações emanadas da Administração Pública Estadual.</p>		
<p><b>Art. 3º</b> Os colégios militares receberão da Secretaria de Estado da Educação, servidores, docentes e técnicos, necessários para o desenvolvimento das atividades de ensino.</p>		
<p><b>Art. 4º</b> O acesso às vagas para o ingresso nos colégios militares estaduais será definido conforme diretrizes da Secretaria de Estado da Educação-SEED.</p>		
<p>Parágrafo único. 30% (trinta por cento) das vagas das séries entrante serão destinadas a dependentes de militares da Polícia Militar, do Corpo de Bombeiros Militar, de Policiais Civis, do Grupo Penitenciário e Polícia Técnico-Científica do Amapá.</p>		
<p><b>Art. 5º</b> As normas relativas à criação, denominação, estruturação, organização e funcionamento dos colégios militares estaduais, serão fixadas por Decreto do Governador do Estado.</p>		
<p><b>Art. 6º</b> Fica autorizada a implantação do modelo de Gestão e Ensino Militar de forma compartilhada entre a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros com a Secretaria de Estado da Educação.</p>		



Projeto de Lei nº 042 de 27 de abril de 2018 ..... f. 2



**Art. 7º** A Gestão e ensino militar de forma Compartilhada será desenvolvida em regime de colaboração com a Secretaria de Estado da Educação em escolas da rede pública estadual executando o modelo de ensino militar nos moldes dos colégios militares, ressalvado o previsto no parágrafo único do art 4º.

**Art. 8º** O efetivo empregado para desenvolver atividades nos colégio militares e nas escolas do modelo de Gestão e ensino militar compartilhada com a Secretaria de Estado da Educação será o efetivo previsto para os colégios militares constantes nos Quadro de Distribuição de efetivo da PM/BM.


Parágrafo único. As funções de Direção dos colégios militar e das escolas do modelo de Gestão e ensino militar compartilhada com a Secretaria de Estado da Educação serão comissionadas e ocupadas por Oficiais da PM ou BM respectivamente, obedecidos os requisitos da legislação educacional vigente.

**Art. 9º** Compete aos Colégios Militares estaduais e às escolas do modelo de Gestão e ensino militar compartilhada com a Secretaria de Estado da Educação:

- I - ministrar o ensino fundamental e médio;
- II - desenvolver nos alunos o civismo, a sadia mentalidade de disciplina consciente, o culto às tradições nacionais, a cultura regional e o respeito aos direitos humanos;
- III - promover as diretrizes do ensino militar, oferecendo ao educando condições para o fortalecimento dos valores cívicos e de conduta;
- IV - formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
- V - aprimorar as qualidades físicas e intelectuais do educando;
- VI - proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino;
- VII - despertar vocações para a carreira militar.

**Art. 10.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando todos os dispositivos em contrario em especial a Lei nº 1.125, de 08 de maio de 2008.

Macapá, 27 de abril de 2018

  
ANTÔNIO WALDEZ GÓES DA SILVA  
Governador



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ




Ofício nº 149/GOV

Macapá, 06 de junho de 2018

Senhor Presidente:

Solicito a Vossa Excelência retirar de pauta o Projeto de Lei nº 042 (autoriza a criação dos Colégios Militares e a implantação do modelo de Gestão e Ensino Militar de forma compartilhada entre a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros com a Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências), encaminhado por meio da Mensagem nº 062/18-GEA, de 27 de abril de 2018.

Atenciosamente,

  
ANTÔNIO WALDEZ GÓES DA SILVA  
Governador

ESTADO DO AMAPÁ	ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
PROT. GERAL	
PROTOCOLO Nº	4412/18
PROTOCOLO EM	07/06/18
Horário	11:55
Servidor responsável	Rita Fonseca

A Sua Excelência o Senhor  
Deputado KAKÁ BARBOSA  
Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Amapá  
Macapá-AP



ESTADO DO AMAPÁ  
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA



Mem. 0116/2018 - SELEG AL

Em 07 de junho de 2018.


À Secretaria das Comissões Técnicas Permanentes da Assembleia Legislativa  
Sr. Gilmar Santa Rosa

Assunto: **devolução do PLO nº 0042/2018-GEA.**

Senhor Secretário,

Em atenção ao Ofício nº 149/GOV, de 06/06/2018, cuja cópia segue anexa, solicito a devolução a esta Secretaria Legislativa, do Projeto de Lei nº 0042/2018-GEA, que autoriza a criação dos Colégios Militares e a implantação do modelo de Gestão e Ensino Militar de forma compartilhada entre a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros com a Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências, encaminhado a essa Secretaria das Comissões por meio do Mem. 0098/18-SELEG/AL, em 14/05/2018.

Atenciosamente,

  
**ANTÔNIO APARECIDO DA SILVA**  
Secretário Legislativo.





Estado do Amapá  
Assembleia Legislativa  
SECRETARIA DAS COMISSÕES TÉCNICAS-SECT



Mem. Nº 014/2018-SECT-AL

Macapá, 7 de junho de 2018.

A Sua Senhoria  
**Dr. ANTÔNIO APARECIDO DA SILVA**  
MD. Secretário das Comissões Técnicas

**ASSUNTO:** Encaminhamento = FAZ =

Senhor Secretário,

Cumprimentando Vossa Senhoria, devolvo a essa Secretaria os autos do Projeto de Lei nº 0042/2018-GEA, de autoria do Governo do Estado, que trata da criação de colégios militares e a implantação do modelo de gestão e ensino militar no âmbito do Estado do Amapá, em atendimento ao Ofício nº 149/2018-GEA, DE 6/6/18, para fins de devolução ao Poder Executivo.

Atenciosamente,

**GILMAR SANTA ROSA BARBOSA**  
Secretário das Comissões Técnicas  
Portaria nº 0385/2017-AL

Recebi  
07/06/18 - 13h50  
Aparecido



ESTADO DO AMAPÁ  
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA



Mem. 0116/2018 - SELEG AL

Em 07 de junho de 2018.

À Secretaria das Comissões Técnicas Permanentes da Assembleia Legislativa  
Sr. Gilmar Santa Rosa

Assunto: **devolução do PLO nº 0042/2018-GEA.**

Senhor Secretário,

Em atenção ao Ofício nº 149/GOV, de 06/06/2018, cuja cópia segue anexa, solicito a devolução a esta Secretaria Legislativa, do Projeto de Lei nº 0042/2018-GEA, que autoriza a criação dos Colégios Militares e a implantação do modelo de Gestão e Ensino Militar de forma compartilhada entre a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros com a Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências, encaminhado a essa Secretaria das Comissões por meio do Mem. 0098/18-SELEG/AL, em 14/05/2018.

Atenciosamente,

**ANTÔNIO APARECIDO DA SILVA**  
Secretário Legislativo.





GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ



Ofício nº 149/GOV

Macapá, 06 de Junho de 2018

Senhor Presidente:

Solicito a Vossa Excelência retirar de pauta o Projeto de Lei nº 042 (autoriza a criação dos Colégios Militares e a implantação do modelo de Gestão e Ensino Militar de forma compartilhada entre a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros com a Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências), encaminhado por meio da Mensagem nº 062/18-GEA, de 27 de abril de 2018.

Atenciosamente,

ANTONIO WALDEZ GOMES DA SILVA  
Governador

ESTA:	AMAPÁ
ASSEMBLEIA:	LEGISLATIVA
PROT. GERAL:	PROT. GERAL
PROTOCOLO Nº:	4442/18
PROTOCOLO EM:	12/06/2018 HORARIO 14:36
Serviço responsável:	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

A Sua Excelência o Senhor  
Deputado KAKÁ BARBOSA  
Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Amapá  
Macapá-AP



ESTADO DO AMAPÁ  
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA



### TERMO DE ENCERRAMENTO

Aos 5 dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, na Diretoria Legislativa da Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, efetuei o encerramento deste processo, referente ao **Projeto de Lei Ordinária Nº 0042/18-GEA**, do que faço este termo nesta última folha de nº 11. Eu, João Vinicius de Lima Farias, servidor desta Diretoria, o subscrevo.

  
\_\_\_\_\_



ESTADO DO AMAPÁ  
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA

Referente ao Projeto de Lei n.º 0120/07-AL

**LEI Nº. 1.225, DE 08 DE MAIO DE 2008.**

Publicado no Diário Oficial do Estado nº 4244, de 08.05.08

**Autor: Deputado Keka Cantuária.**

Autoriza a criação de Colégios Militares integrantes do sistema estadual de ensino na Polícia Militar do Estado do Amapá e do Corpo de Bombeiros Militar e dá outras providências.

**O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ,**

Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Amapá aprovou e eu, nos termos do art. 107 da Constituição Estadual, sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º.** Fica autorizada a criação, por ato do Chefe do Poder Executivo, de colégios militares integrantes do Sistema Estadual de Ensino nas estruturas organizacionais da Polícia Militar do Estado do Amapá e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Amapá.

**Art. 2º.** Compete aos Colégios Militares estaduais, observada a legislação federal e estadual em vigor:

I - atender ao ensino assistencial para os dependentes legais de militares da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiro Militar do Estado do Amapá, e de policiais de carreira da Polícia Civil do Estado do Amapá, grupo Penitenciário e Polícia Técnico-Científica;

II - ministrar o ensino fundamental e médio a alunos de ambos os sexos, inclusive para os filhos de civis;

III - desenvolver nos alunos o sentimento de amor à Pátria, a sadia mentalidade de disciplina consciente, o culto às tradições nacionais, a cultura regional e o respeito aos direitos humanos;

IV - aprimorar as qualidades físicas do educando;

V - despertar vocações para a carreira militar.

**Art. 3º.** Os colégios militares estaduais integrantes da rede estadual de ensino, além



dos repasses orçamentários normais, poderão receber da Secretaria de Estado da Educação, Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública e da Secretaria de Desenvolvimento da Defesa Social do Estado do Amapá, apoio orçamentário através de convênios, repasses e outras modalidades para a garantia do bom funcionamento da instituição, submetendo-se, ordinariamente, às fiscalizações e orientações emanadas da Administração Pública Estadual.

**Art. 4º.** O número de vagas para o ingresso nos colégios militares estaduais, será fixado anualmente pela a Secretaria de Estado da Educação, mediante proposta da diretoria do colégio.

§ 1º As vagas serão destinadas, para preenchimentos de candidatos, dependentes de militares da Polícia Militar do Estado do Amapá e do Corpo de Bombeiros Militar do Amapá e de Policiais Civis da Carreira, Grupo Penitenciário e Polícia Técnico-Científica.

§ 2º As demais vagas, não preenchidas serão reservadas para civis selecionados em pesquisa social de famílias carentes do poder aquisitivo econômico.

**Art. 5º.** As normas relativas à criação, denominação, estruturação, organização e funcionamento dos colégios militares estaduais serão fixadas por Decreto do Governador do Estado, que através dos órgãos militares e da Secretaria de Estado da Educação orientarão os critérios pedagógicos de seu funcionamento sendo os responsáveis pela aprovação do Regulamento dos Colégios Militares Estaduais.

**Parágrafo único.** As funções de Diretor de colégio militar estadual serão comissionadas, ocupadas por militares de cargo de Oficial Superior PM ou BM, seguindo as regras da atual legislação educacional do Estado do Amapá.

**Art. 6º.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Macapá - AP, 08 de maio de 2008.

**ANTÔNIO WALDEZ GÓES DA SILVA**

**Governador**