



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

LEONOR BARBOSA ROCHA

**O MITO DA (IN)DISCIPLINA NA CULTURA ESCOLAR:
PROCESSOS SOCIALIZADORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA CIVIL
MILITARIZADA DE MACAPÁ-AP (2021-2023)**

MACAPÁ

2024

LEONOR BARBOSA ROCHA

**O MITO DA (IN)DISCIPLINA NA CULTURA ESCOLAR:
PROCESSOS SOCIALIZADORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA CIVIL
MILITARIZADA DE MACAPÁ-AP (2021-2023)**

Dissertação apresentada à coordenação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro.

MACAPÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

R672 Rocha, Leonor Barbosa.
O mito da (in)disciplina na cultura escolar: processos socializadores em uma escola pública civil militarizada de Macapá-Ap (2021-2023) / Leonor Barbosa rocha. - Macapá, 2024.
1 recurso eletrônico. 262 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2024.
Orientador: Adalberto Carvalho Ribeiro.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Cultura Escolar. 2. Militarização. 3. Disciplina. I. Ribeiro, Adalberto Carvalho, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

ROCHA, Leonor Barbosa. O mito da (in)disciplina na cultura escolar: Processos socializadores em uma escola pública civil militarizada de Macapá-Ap (2021-2023). Orientador: Adalberto Carvalho Ribeiro. 2024. 262 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.

LEONOR BARBOSA ROCHA

O MITO DA (IN)DISCIPLINA NA CULTURA ESCOLAR: PROCESSOS SOCIALIZADORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA CIVIL MILITARIZADA DE MACAPÁ-AP (2021-2023)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Apresentação em: 04/04/2024.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro
Presidente – (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira
Membro Interno – (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Jussara Marques de Macedo
Membro Externo – (PPDH/UFRJ)

Profa. Dra. Antônia Costa Andrade
Suplente Interno – (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Ricardo Ângelo Pereira de Lima
Suplente Externo – (MDR/UNIFAP)

MACAPÁ

2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sustento e ajuda diária nos processos formativos e existências da vida, pois, foi nos momentos de fraqueza, de tristezas, de luto na família, de tantos outros problemas que surgiram nesse interstício de tempo, Deus agiu para que eu não desistisse desse projeto, ele foi minha luz e meu guia.

Ao meu orientador, professor Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro, pelas reuniões de orientação, diálogos, ensinamentos, pela paciência, pelo incentivo, pois, em alguns momentos entrei em contato através das redes sociais apenas para comunicá-lo de minha desistência ao curso de mestrado, por razões psicológicas e temporal, porém, em decorrência de sua experiência e de seu método e trabalho conseguiu conduzir-me de maneira inteligível até o final dessa produção acadêmica.

Aos professores membros da banca da qualificação, os quais puderam contribuir vigorosamente para os delineamentos do produto final deste trabalho.

Aos professores da banca de “defesa” que analisaram e contribuíram com explicações que alimentam, subjetiva e objetivamente, o interesse social em partilhar esta pesquisa, a fim de que o objeto aqui trabalhado seja problematizado em múltiplas realidades acadêmicas.

Aos meus colegas da linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades; Aluana Vilhena Amoras, Zenilda Rodrigues Dias, Wollacy Esquerdo Lima, Jessé Martins Cardoso e Arley da Silva Oliveira, pelas partilhas, trocas e experiências adquiridas e somadas no decorrer do curso.

Aos professores dos componentes curriculares estudados no percurso do Mestrado, os quais contribuíram com significância nos encaminhamentos teórico-metodológicos presentes neste estudo.

À minha família que, sob um contexto de eu ser mãe solo, professora com dois vínculos laborais e, ainda, ter a solicitação de liberação para estudos negada pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Amapá e Secretaria Municipal de Educação, me concederam força e tiveram paciência ao longo desses dois anos, especialmente nos cuidados com o meu filho e na realização das atividades domésticas. Tudo para que eu pudesse seguir em frente na dedicação a essa pesquisa e aos demais componentes curriculares exigidos durante o Curso do Mestrado.

Por fim, aos meus amigos, por conhecerem minhas batalhas e dedicarem apoio, incentivo, carinho e orações para que Deus me concedesse forças para não desistir dessa jornada acadêmica que resultou nesta pesquisa, a qual visa colaborar para a produção intelectual da/na sociedade Amapaense.

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a Cultura Escolar com foco específico na questão disciplinar na Educação básica, observada em uma escola pública que foi militarizada. O objetivo geral é Analisar de que maneira os processos socializadores (in)disciplinares se revelam na cultura escolar de jovens estudantes da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, no período de 2021 a 2023. O problema de pesquisa consiste na seguinte pergunta: de que maneira os processos socializadores (in)disciplinares se revelam na cultura escolar de jovens estudantes da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, no período de 2021 a 2023? As categorias analíticas escolhidas para a análise do objeto são: Processos Socializadores; Gerencialismo, Disciplina e Neoconservadorismo. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa Etnográfica, de abordagem qualitativa, combinada com Estudo de Caso. O *locus* da pesquisa é a Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral. Trata-se de uma instituição escolar pública que foi militarizada no ano de 2017, a qual está situada na zona Norte da cidade de Macapá, no estado do Amapá. Os resultados apontam para a efetividade de uma cultura escolar militarizada, que busca inculcar nos estudantes a materialização de processos socializadores verticais e hierárquicos na perspectiva da cultura disciplinar militar, porém, em essência, os alunos, especialmente no que concerne aos seus *hábitus*, mesmo parecendo aprisionadas no âmbito do espaço escolar, contraditoriamente, encontram formas de burlar as regras formais, o que pode denotar, por um lado que a matriz que se pretende impor não funciona de modo absoluto, e por outro, que, teoricamente, a força do hibridismo cultural pode ser maior que a tentativa de padronização de comportamentos e condutas.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Escolar. Militarização. Disciplina. Indisciplina.

ABSTRACT

This research deals with School Culture with a specific focus on the disciplinary issue in Basic Education, observed in a public school that was militarized. The general objective is to analyze how (in)disciplinary socializing processes are revealed in the school culture of young students at Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, in the period from 2021 to 2023. The research problem consists of the following question: what How are (in)disciplinary socializing processes revealed in the school culture of young students at Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, in the period from 2021 to 2023? The analytical categories chosen for the analysis of the object are: Socializing Processes; Managerialism, Discipline and Neoconservatism. Methodologically, this is an Ethnographic research, with a qualitative approach, combined with a Case Study. The locus of the research is the Professora Risalva Freitas do Amaral State School. It is a public school institution that was militarized in 2017, which is located in the north of the city of Macapá, in the state of Amapá. The results point to the effectiveness of a militarized school culture, which seeks to inculcate in students the materialization of vertical and hierarchical socializing processes from the perspective of military disciplinary culture, however, in essence, the students, especially with regard to their habits, even though they seem imprisoned within the scope of the school space, contradictorily, they find ways to circumvent the formal rules, which may denote, on the one hand, that the matrix that is intended to be imposed does not work in an absolute way, and on the other, that, theoretically, the strength of hybridism culture may be greater than the attempt to standardize behaviors and conduct.

KEYWORDS: School Culture. Militarization. Discipline. Indiscipline.

LISTA DE SIGLAS

ACDE	Atividade de Caráter Disciplinar e Educativo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMOBPAN	Associação dos Moradores do bairro Pantanal
AMUBPAN	Associação das Mulheres do Bairro Pantanal
AP	Amapá
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBMAP	Corpo de Bombeiros Militar do Amapá
CE	Ceará
CEPAL	Comissão Econômica para o Desenvolvimento da América Latina
CEVDUC	Centro de Valorização da Educação
CODIS	Coordenação disciplinar
COPED	Coordenação pedagógica
DOE	Diário Oficial do Estado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECIM'S	Escolas Cívico-Militares
EMEGCPRFA	Escola Militar Estadual de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GAB/SEED	Gabinete de Administração da Secretaria Estadual de Educação
GEA	Governo do Estado do Amapá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	Instruções Básicas Militar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da educação Básica
IRM	Instruções do Regimento Militar
IPEA	Instituto de Pesquisa de Econômica Aplicada

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexual, Transgênero, Queer/Questionando, Intersexual, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MPAE	Medida Preventiva de Aprendizado Escolar
ONGs	Organizações Não Governamentais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDT	Partido dos Trabalhadores
PECIM	Programa Nacional da Escolas Cívico-Militares
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PLO	Projeto de Lei Ordinária
PMAP	Polícia Militar do Amapá
PP	Projeto Pedagógico
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RI	Regimento Interno
RS	Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SECIM	Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares
SCMB	Sistema de Colégios Militares

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Escolas Estaduais Militarizadas no Amapá (2017-2020)	63
Quadro 2	Estrutura organizacional das escolas cívico-militares atendidas pelo PECIM (2019-2023).....	67
Figura 1	Estrutura Organizacional da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.....	120
Figura 2	Hierarquia simbólica presente na farda dos alunos da escola- <i>locus</i>	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A CULTURA ESCOLAR HÍBRIDA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: PROCESSOS SOCIALIZADORES (NEO)CONSERVADORES NA CONTEMPORANEIDADE.....	22
1.1 A Onda (Neo)conservadora aliada ao acirramento do Modelo Econômico Neoliberal: intrincados fenômenos em tempo de crises.....	23
1.2 Cultura e Hibridismos Socioculturais: aspectos históricos e contemporâneos.....	31
1.3 Processos Socializadores na Amazônia Brasileira: singularidades socioculturais no campo educacional.....	40
2 A CULTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UNIVERSALIZAÇÃO, DIVERSIDADE, ESTRANHAMENTOS E ATAQUES À ESCOLA PÚBLICA.....	50
2.1 A Universalização Escolar Pública em Contraste e o Discurso da Falência da Escola: expansão da “Nova” Hegemonia Educacional.....	51
2.1.1 O Discurso da Ineficiência e da Falência da Escola Pública sob o prisma da “Nova” Educação Hegemônica: caminhos para a militarização escolar.....	57
2.1.2 Perspectivas Históricas da Militarização Escolar no Cenário Brasileiro e Amapaense: breves notas.....	61
2.2 (In)Disciplina, Neoconservadorismo e o Modelo de Educação nas Escolas Públicas Civis Militarizadas: o mito da qualidade da Educação e a Função Social da Escola.....	70
2.2.1 Disciplina e obediência: perspectivas do Neoconservadorismo e da qualidade educacional.....	70
2.2.2 Neoconservadorismo e Educação: “o modelo que temos e o modelo que queremos”.....	74
2.3 Processos Socializadores, Militarização Escolar e a Perspectiva Freireana sobre Disciplina, Indisciplina e Educação.....	78
2.3.1 Processos Socializadores: um olhar sobre a Disciplina.....	78

2.3.2	Processos Socializadores: um olhar sobre a Indisciplina.....	85
2.3.3	Problematização sobre a Militarização da Escola Pública: defesas e ataques.....	90
2.3.4	Contribuições do Pensamento de Paulo Freire: Disciplina, Indisciplina e Educação.....	93
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA E A ÁREA DE ESTUDO: A ETNOGRAFIA DE UM ESTUDO DE CASO.....	98
3.1	Percorrendo pela Etnografia de um Estudo de Caso: a busca por uma radiografia do cotidiano escolar.....	98
3.2	Caracterizando a área de estudo: o bairro, a escola e as pessoas.....	111
4	“NEM TUDO QUE PARECE É”: A ETNOGRAFIA DA CULTURA (IN)DISCIPLINAR PRESENTE EM PROCESSOS SOCIALIZADORES EM UMA ESCOLA CIVIL PÚBLICA MILITARIZADA DE MACAPÁ-AP.....	119
4.1	As hierarquias na Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.....	120
4.2	A Hierarquia estudantil na Escola-campo: Disciplina e Poder.....	122
4.3	Aspectos da corporeidade estudantil: “a uniformização do corpo”.....	126
4.4	A pedagogia militar –Ritos.....	128
4.4.1	Ordem unida.....	129
4.4.2	O Batismo.....	131
4.4.3	A cerimônia de “Troca de Luvas”.....	131
4.4.4	A Cerimônia de entrega de diplomas.....	133
4.5	A coerção - vigilância e controle de conduta.....	134
4.6	Rituais da Cultura Etnográfica presentes na escola-campo.....	136
4.7	A lei acima de todos? A tentativa de enquadrar os indisciplinados pelo Regimento Escolar.....	140
4.8	Observações, escuta e registros do cotidiano escolar: sutilezas indisciplinadas não enquadradas no Regimento Escolar.....	145
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	REFERÊNCIAS.....	165
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	175
	ANEXO A - OFÍCIO DESTINADO À ESCOLA-LOCUS DA PESQUISA.....	176
	ANEXO B - OFÍCIO SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	177
	ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA.....	178

ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	179
ANEXO E - REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA-<i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	183

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação foi desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na área de concentração Educação, Políticas e Culturas, na linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, apresentando como **tema de pesquisa** *a Cultura Disciplinar na Educação Básica*, com foco nos processos socializadores refletidos na conduta e na formação do indivíduo, neste caso, jovens estudantes da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, localizada em Macapá, no estado do Amapá.

O título que remete ao trocadilho (*in*)*disciplina* tem como pretensão revelar que, ao se por em relevo a questão disciplinar – central nos argumentos favoráveis à militarização – não se pode esquecer o outro lado da moeda, a indisciplina. Os tempos atuais, de redes sociais, têm acentuado de modo mais emblemático o velho pensamento de que os jovens seriam rebeldes por natureza e, portanto, pouco controláveis.

Vê-se, recorrentemente, pelo senso comum, reclamações de que os filhos não obedecem a seus pais (como faziam antes), nem têm mais respeito por seus professores (como tinham antes). Empiricamente, se percebe, de fato, um saudosismo em parte da sociedade e preocupações com as questões morais dos tempos presentes.

A obsessão por disciplinar os mais jovens tem tudo para se amparar no quadro do tempo/espço atual presente. Há nos parece, e vamos teorizar sobre isso no decorrer deste trabalho, fortes influências de matizes teóricas vinculadas ao neoconservadorismo e ao neoliberalismo que faz surgir no Brasil o fenômeno da militarização de escolas civis públicas, calcado no individualismo, na meritocracia e no segregacionismo.

Esse fenômeno ao centralizar-se na disciplina como um grande argumento deixa transparecer que na escola pública reinaria a indisciplina, a falta de regras, a baderna, o desleixo. Trata-se, a nosso ver, de um conjunto de artifícios que atacam a instituição Escola: pública, gratuita, universal, laica, e, cada dia mais diversa e incluyente, essencial às camadas populares.

A unidade escolar por nós pesquisada está presente no estado localizado na porção mais setentrional do Brasil, na região Norte. Importante destacar que as populações nativas da região Norte do Brasil têm como herança socioeconômica cultural o que a literatura regional denomina de campesinato caboclo¹. Sobre o Amapá – estado em que o *locus* da pesquisa está localizado,

¹ Sistema que emergiu a partir da metade do século XVIII que se tornou a base produtiva da colônia brasileira na região Norte. Na segunda metade do século XIX permitiu a estruturação dos seringais na região. No início do século XX potencializou um forte campesinato extrativista no Acre e no Pará se espraiando por toda a região.

destacamos a presença, em sua margem esquerda, do maior rio do mundo em volume de água doce, o Amazonas, bem como, apresenta em sua geografia características singulares como o maior Forte existente no Brasil – a Fortaleza de São José de Macapá, além de expressar grande exuberância em sua fauna e flora. Sua capital, Macapá, é a única do Brasil cortada pela linha imaginária do equador, a qual divide o planeta em dois grandes hemisférios: Norte e Sul.

Atualmente, a educação no Amapá é ofertada em diversos níveis e modalidades que se ramificam em ofertas educacionais em escolas urbanas e rurais/do campo. Trata-se de uma educação vinculada ao sistema nacional de educação e que visa empreender os projetos gerenciados e interpostos na política educacional implementada pelo Estado brasileiro, seja pelas esferas federal, estadual ou municipal. Uma delas refere-se ao processo de militarização de escolas civis públicas.

No caso em estudo, destacamos que o processo de militarização de escolas públicas civis no estado do Amapá iniciou no ano de 2017 a partir da publicação no Diário Oficial do Estado (DOE) dos Acordos de Cooperação nº 003/2017 (AMAPÁ, 2017a) e 004/2017 (AMAPÁ, 2017b), entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Amapá e órgãos militares do Estado, como a Polícia Militar (PM) e o Corpo de Bombeiros Militar do Amapá (CBMAP).

Segundo a comissão de implantação, houve dois motivos principais que operaram na justificativa de implantação desse novo modelo. O primeiro diz respeito às situações de vulnerabilidade, tanto intraescolar entre alunos-alunos, professores-alunos-professores, como extraescolar; e violências vividas em bairros onde estão escolas públicas, especialmente as que estão localizadas nas periferias urbanas.

O segundo motivo foi devido ao fato de que, dentre todos os estados brasileiros, o estado do Amapá ainda não possuía um colégio militar, sendo um desejo da corporação dos órgãos militares do estado, mas por questões financeiras e logísticas, o governo preferiu, através de acordo de cooperação com as corporações, implantar o projeto piloto em uma das escolas estaduais, no formato local denominado “escola de gestão compartilhada”.

No âmbito do cenário político educacional brasileiro, é importante destacar que esse processo de militarização das escolas públicas mostra-se como um fenômeno que ganha maior volume e destaque quando fomentadas pelo governo presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) que aderiu a ideia, em 2019, de militarizar escolas públicas civis, por meio do Decreto n. 10.004/19 que versa sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Tinha como meta inserir esse modelo de gestão escolar, baseado nos colégios militares, com vista em promover “melhoria” na qualidade da educação básica no Ensino

Fundamental e no Ensino Médio. Até 2023 duzentos e dezesseis (216) escolas públicas cívico-militares (nomenclatura dada pelo governo federal) em todo o país haviam sido implantadas.

Para os formuladores e apoiadores desse modelo de educação implantadas dos sistemas de ensino, ele ajudaria a resolver problemas centrais da aprendizagem, questões comportamentais e de valores morais por meio da disciplinarização hierárquica, que ao ser imposta aos alunos, surtiria efeitos importantes e positivos em sua formação como cidadãos e em seus processos socializadores escolares.

Sem dúvidas, pode-se dizer que uma parte da sociedade brasileira vê com bons olhos a militarização de escolas públicas civis. As razões são múltiplas e vão desde questões de combate à violência que adentrou nos espaços escolares (sobretudo nos de periferia – ainda que estes fatos tenham sido amplificados e superestimados pela mídia de um modo geral), passando por questões morais e de costumes, até chegar ao desempenho escolar de jovens estudantes, que teriam rendimento baixo exatamente por causa de um suposto afrouxamento disciplinar. Nós não negamos os diversos problemas existentes em escolas públicas, especialmente nas que estão localizadas em áreas socialmente vulneráveis. Contudo, este estudo revela que a saída pela militarização é imediatista, equivocada, reducionista e contaminada de ideologias neoliberais e neoconservadoras.

Assim, considerando o contexto atual, o cenário e a conjuntura social, no título deste estudo utilizamos a expressão “mito” porque – a literatura informa, Machado; Forster (2015) Pinheiro; Pereira; Sabino (2019), Sauer; Saraiva (2019), assim como as evidências empíricas – há uma importante crença por parte de famílias que a escola militar, por meio da disciplina coercitiva, hierárquica e vertical, seria capaz de enquadrar, e até de moldar o comportamento e a conduta dos jovens estudantes tornando-os mais estudiosos e obedientes

Todavia, autores como Honorato (2020), Rubini e Ribeiro (2019), Freire (1989) Dias e Ribeiro (2021) entendem a questão do ritual disciplinar dos militares, posta como panaceia para solução de comportamentos “rebeldes” juvenis, muito controversa e revela questões para além da organicidade comportamental da cultura escolar militar e do processo de desenvolvimento de habilidades sob este padrão.

É pertinente reiterar que a questão da aplicabilidade da cultura disciplinar tem sido um dos pontos centrais e mais apontados pelos defensores da “militarização das escolas” como capaz de solucionar um conjunto de inquietações, próprios da fase da vida juvenil do ser humano, que geralmente causam atritos e conflitos, como por exemplo, visões de mundo diferentes e conflitantes entre pais, filhos, professores e estudantes, enfim, visões geracionais.

Nesse contexto é que a cultura da disciplina militar implantada em escolas públicas civis

(de periferia, somente), portanto, é o objeto central desta pesquisa. Ela, a disciplina, enquanto doutrina, praticada em espaços escolares, seria capaz de nortear o caminho do educando moldando o seu caráter, orientando-o como comportar-se de forma adequada diante das circunstâncias sociais, tornando-o um indivíduo consciente de seus direitos e deveres, e assim, um estudante mais aplicado cujo resultado pode ser a melhoria do desempenho escolar. Isto é o que estamos problematizando durante todo este estudo.

Muitos pais, professores e, sobretudo, muitos militares defendem a disciplina imposta como forma de promover nos discentes o respeito à ordem estabelecida pela sociedade. No contexto de uma escola civil militarizada, a disciplina, enquanto instrução para se obter condutas coerentes para a vida nos espaços sociais, se manifesta por meio da “uniformização, pontualidade, culto aos símbolos nacionais, gritos de guerra, cabelos curtos aos meninos e asseio aos cabelos longos das meninas” (SANTOS, 2019, p. 194), por exemplo. Seus defensores dizem que nesse ambiente os jovens estariam tornando-se mais responsáveis, desenvolvendo habilidades importantes para a vida, inclusive para garantir o sucesso profissional, além de ser um meio escolar para sanar a indisciplina e gerir a vida dos sujeitos indisciplinados e, sobretudo, evitar a virtualidade de comportamentos reprováveis (BRITO; RESENDE, 2019).

Dessa maneira, em uma escola civil militarizada, o conceito de disciplina é recuperado como um discurso pedagógico (positivista) calcado na ordem, na hierarquização, na seleção, no controle, na eficácia como princípio educativo a ser perseguido pela unidade escolar em nome da preservação da vida, da regulação das condutas estudantis, da aplaudida liberdade vigiada, tudo isso, para evitar desvios comportamentais. Ainda pode ocorrer que sanções devam ser aplicadas aos “alunos infratores”, inclusive com a própria exclusão do sujeito (sua expulsão) da unidade escolar, a depender da infração.

Nesse caso, pensa-se nos atos indisciplinados, os quais, também, preocupam o sistema educacional na atualidade e por diversas razões, tais como as citadas acima. Para os defensores da militarização, a escola, sobretudo nas instituições públicas, nos dias atuais, teria se tornado um ambiente em que a indisciplina reina devido à falta de regras ou da inaplicabilidade destas no espaço escolar. Inclusive, neoconservadores mais radicais escolheram a pessoa de Paulo Freire como o “grande culpado” pelas mazelas existentes no sistema educacional brasileiro, notadamente quanto aos baixos índices de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática revelados nas avaliações nacionais. A saída para um sistema de ensino público tão questionável, segundo ideólogos neoconservadores (um deles, o ex-Ministro da Educação Ricardo Velez), seria “militarizar” as escolas públicas civis.

Porém, a saída acima, realmente, é por demais imediatista e reducionista. A questão é

controversa e complexa, por isso, se faz necessário problematizar o pressuposto de que as gerações atuais seriam refratárias aos estudos. Algumas razões possíveis: 1) a Escola teria deixado de ser um espaço agradavelmente convidativo ao gosto pelo saber? 2) existem outros atrativos que concorrem com a Escola e que estão agradando mais aos alunos, como as redes sociais, por exemplo? 3) as aulas se tornaram obsoletas diante das novas possibilidades tecnológicas? 4) a implementação por meio da coerção, de uma disciplina militarizada seria capaz de tornar alunos, pessoas dóceis, cumpridores de seus deveres, bons alunos e, sobretudo, disciplinados e aplicados para a vida em sociedade?

Considerando as perguntas anteriores, propomos algumas questões de partida: 1) Qual a natureza dos processos socializadores atuais presentes em escolas públicas as quais foram “militarizadas”? 2) A disciplina militar implementada em escolas públicas civis tem moldado o comportamento dos jovens estudantes dessas escolas? 3) Quais os reflexos educacionais dos ritos militares implementados pela escola “militarizada” na aprendizagem dos alunos?

Diante destes questionamentos, consideramos pertinente trazer para essa pesquisa a concepção de (in)disciplina pautada na perspectiva teórica de Paulo Freire e de estudiosos que seguem a mesma linha epistemológica de pensamento crítico, destacando os processos socializadores existentes na cultura escolar atual, mas centrando-nos em instituições que apresentam a natureza de escolas cívico-militares ou que foram militarizadas, sendo esses processos fundamentais para alcançarmos a resposta do nosso problema de pesquisa.

Compreender o fenômeno da cultura escolar militar requer, certamente, considerar os processos socializadores e refletir sobre as noções de cultura no âmbito social e escolar da atualidade. Nesse caso, consideramos a socialização – clássica categoria de Émile Durkheim – um conceito-chave para a compreensão desse processo.

Também escolhemos os fundamentos teóricos de Geertz (1978) como base epistemológica para nosso estudo, o qual, em seus estudos etnográficos, detalha o termo “Cultura” como sendo uma “teia de significados” que o homem tece a partir de suas múltiplas relações sociais em diversos espaços geográficos, construídas ao longo da formação histórica de sua identidade ou “identidades”, que podem mudar no decorrer do tempo, sobretudo com o advento de novos fenômenos globais que favorecem processos de hibridização cultural.

Não há dúvida de que estamos diante de problemática muito intrigante porque explícita a crença governamental na disciplinarização coercitiva como política pública educacional que resolveria os atritos e conflitos próprios de processos socializadores nos espaços escolares.

Em contra ponto, encontramos na literatura Freireana fartos argumentos teóricos e científicos que o diálogo é importante ferramenta que pode conscientizar os estudantes a se

encontrarem com a sua própria disciplina, todavia, o diálogo – enquanto categoria freireana – não se encontra presente na proposta de militarização das escolas e nem tampouco se faz presente nos diversos ritos e processos socializadores constituídos na rotina das escolas “militarizadas”, como veremos no decorrer desta dissertação.

Justificamos assim, a escolha da questão da (in)disciplina porque ela suscita a crença dos pais dos alunos, militares e parte da comunidade escolar de que a disciplina hierárquica presente nesse novo modelo de ensino seria um elemento “salvador” não só da aprendizagem, da moralidade, dos valores, dos bons costumes, como também seria capaz de “salvar” os educandos de algum problema social e criar novos hábitos formativos, transformando-os, assim, em seres padronizados, “dóceis”, obedientes e praticantes de boa conduta.

Foi a partir desses elementos que chegamos ao nosso **problema de pesquisa**, o qual está pautado na seguinte pergunta: de que maneira os processos socializadores (in)disciplinares se revelam na cultura escolar de jovens estudantes da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, no período de 2021 a 2023? E mais uma vez destacamos o sufixo “in” em vista da tentativa de enquadrar de forma absoluta os alunos na disciplina hierárquica militar.

Ante as questões apresentadas, alguns elementos **justificam o presente** estudo, entre eles relevantes razões laborais, pessoais, sociais e acadêmicas que eu (autora) considero importante para esta investigação. É importante destacar que o processo de construção teórico-analítico foi construído coletivamente, no caso, sob uma orientação guiada e delineada tendo como base a orientação acadêmica. Isso explica o fato de que, neste estudo, utilizamos a 1ª pessoa do plural para tratamos desta pesquisa, concebendo a relação de orientação.

No tocante às razões laborais, destaco o fato de ser professora nas redes municipal e estadual de ensino, neste último caso, atuando na instituição a qual é o *locus* deste estudo, desde a sua inauguração, ocorrida em 2014. Além disso, sou mãe e tenho muitas preocupações com a educação de meu filho o que me faz refletir sobre o tipo de escola em que ele pode estudar.

Ainda em relação a este último quesito que trata das minhas justificativas pessoais, destaco alguns elementos sociolaborais que também contribuem para justificar este estudo. Tratam-se de questões empíricas observadas na condição de professora da instituição pesquisada, que puderam desvelar nuances do processo de militarização de forma cautelosa e que me propuseram diversas reflexões e questionamentos que serão destacados no decorrer deste trabalho.

É oportuno destacar que, antes do processo de militarização da escola, desenvolvia minhas atividades de trabalho na biblioteca, atendendo alunos através do projeto de leitura. A partir de 2017 – ano em que a escola foi militarizada – fui remanejada para sala de vídeo, onde

fiquei até o segundo semestre de 2022, lá desenvolvia o projeto interdisciplinar “de olho na tela” voltado para os alunos de todas as turmas, com a aplicação de filmes, produção de vídeos, palestras, documentários e outros. Quanto às palestras ou aos convidados, deveriam ser primeiramente aprovados pela equipe militar, especificamente pela equipe do psicossocial.

Além dessas ações, também realizava agendamentos de aulas e suporte técnico aos professores e alunos. Após esse período, atuei como professora substituta de Língua Portuguesa em uma turma do 7º ano, do turno matutino. Em 2023 fui deslocada para atuar na coordenação pedagógica, na condição de assessora pedagógica.

Essa trajetória profissional, portanto, foi fundamental para a coleta dos dados e informações que contribuíram para trilhar o caminho da Etnografia e para o amadurecimento das reflexões no âmbito das questões comportamentais do grupo juvenil discente, em especial, quanto aos processos socializadores atuais, refletidas em uma nova postura da escola pública que parece acreditar em sua própria falência quando muitos de seus atores (como professores) revelam o sentimento de que os alunos “não querem estudar” e veem com bons olhos a presença de agentes militares fardados no interior das unidades escolares, o que pode evidenciar, em certa medida, um retrocesso contemporâneo no campo educacional. Tais questões desvelam a relevância social e educacional desta investigação que está centrada nas implicações do processo de militarização escolar para a sociedade amapaense e para a comunidade escolar, assim como para uma reflexão desse processo que vem ocorrendo em todo o Brasil.

Como razões acadêmicas, destaco meus estudos e minhas reflexões construídas ao longo das formações obtidas no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia realizado na UNIFAP, na especialização em Educação Especial e Inclusiva, na segunda formação em Letras/Francês. A relevância acadêmica, portanto, está pautada na promoção de análises sobre a temática em questão e que tratam sobre o mito da (in)disciplina escolar na rede pública da educação básica de ensino, em particular de uma unidade localizada na cidade de Macapá, no estado do Amapá. Devido ao apoio que a militarização das escolas públicas vem encontrando por parte de comunidades escolares, especialmente de pais ou responsáveis, nota-se o quão urgente e necessário é suscitar discussões sobre o tema.

Há nesta dissertação, a fim de qualificar o debate sobre a categoria disciplina, a perspectiva conceitual adotada por Paulo Freire, escolha feita como forma de defender a gestão democrática, o diálogo, o respeito mútuo entre os atores escolares, a necessidade de materialização da educação democrática com uma das alternativas para a melhoria da qualidade de ensino público no Brasil, obviamente em um sentido contra-hegemônico.

Por essas razões temos os seguintes objetivos. **Geral:** Analisar de que maneira os

processos socializadores (in)disciplinares se revelam na cultura escolar de jovens estudantes da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, no período de 2021 a 2023.

Como **objetivos específicos** a pesquisa propõe: a) Refletir sobre a cultura escolar híbrida no contexto neoliberal e neoconservador, a partir dos processos socializadores contemporâneos; b) Compreender, sob o contexto de militarização escolar na Amazônia amapaense, a cultura escolar na Educação Básica, a partir dos processos de universalização, neoconservadores e a (in)disciplina escolar adjacente ao discurso de falência da escola pública; c) Analisar a cultura escolar, a partir dos processos socializadores (in)disciplinares de jovens estudantes da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, no período de 2021 a 2023.

O nosso *lôcus* de estudo, portanto, é a Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral. Trata-se de uma unidade escolar a qual foi “militarizada” no ano de 2017, através de acordo celebrado pelo Termo de Cooperação Técnica nº 004/2017 publicado no Diário Oficial do Estado de nº 6412/2017, de 30 de março de 2017, entre governo estadual e o Comando do Bombeiro Militar do Amapá, cuja gestão conforme prevê o termo de cooperação nº 004/2017 é “compartilhada” entre Secretaria Estadual de Educação (SEED) e Corpo de Bombeiros Militar do Amapá (CBMAP). Esta unidade escolar não está vinculada ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) porque é anterior a ele.

A escolha da Escola Estadual Risalva, segundo relatos da Comissão de Implantação da Gestão Militar Compartilhada, ocorreu com base em alguns critérios: a) tempo de existência da escola. Ela é uma das primeiras unidades a ser militarizada no estado do Amapá; b) a vulnerabilidade da comunidade do entorno da escola, muitas ocorrências policiais na área; c) a atenção governamental que a escola passou a receber da Secretaria de Estado da Educação e d) os resultados positivos do IDEB e ENEM.

É importante destacar que apesar de o termo de cooperação nº 004/2017 explicitar que se trata de um processo que visa a “gestão compartilhada” entre Secretaria Estadual de Educação (SEED) e Corpo de Bombeiros Militar do Amapá (CBMAP) na escola-*lôcus* apresentada, todavia, optamos por colocar o presente termo “gestão compartilhada” entre aspas porque na prática o que deveria ser “compartilhado” não acontece, pois, as figuras principais da gestão institucional da escola, como os cargos de Diretor e Vice-Diretor, são ocupados², atualmente, por uma Major e por um Capitão, ambos pertencentes ao CBMAP.

Metodologicamente nossa pesquisa está ancorada no Método Etnográfico (GERTZ, 1978), especificamente na etnografia de base crítica para a análise do fenômeno (MAINARDES;

² Informações colhidas em julho de 2023.

MARCONDES, 2011), com foco para a Etnografia Escolar (ANDRÉ, 2005), com abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), combinada com o Estudo de Caso (YIN, 2001). Escolhemos o presente método por este desvelar, dentre outras coisas, os sistemas sociais de dominação, opressão, ideologia e discursos, de modo que tais situações sejam socialmente transformadas (MAINARDES; MARCONDES, 2011), nos seus detalhes.

Com efeito, acreditamos que a etnografia combinada com o estudo de caso, seja relevante para o desenvolvimento de pesquisas e análises no campo educacional, pois apresenta diferentes elementos fundamentados na expressão cultural das ações concebidas nas instituições escolares.

Quanto a natureza da pesquisa, optamos pela dimensão sociológica da questão da disciplina, e neste caso, da disciplina militarizada. Em relação aos sujeitos, optamos por fazer um estudo com alunos do 6º ao 8º ano, do turno matutino. Escolhemos, assim, aplicar a metodologia apenas ao turno da manhã como forma de delimitar melhor o fenômeno e privilegiando sujeitos que, em tese, estão mais suscetíveis as ordens hierárquicas porque se encontram, ainda, na fase da puberdade – dos 12 aos 15 anos de idade.

Os dados foram coletados, na revisão de literatura, tendo como temas principais: a Cultura, a Cultura escolar, o Hibridismo Cultural, o Neoconservadorismo, o contexto neoliberal, Gerencialismo e universalização educacional, Processos Socializadores, Disciplina e Indisciplina. Os dados coletados em campo ocorreram a partir do final do 2º semestre de 2021 (novembro) até o início do 2º semestre de 2023 (agosto). É importante destacar que o recorte temporal deste estudo é de 2021 à 2023.

Realizamos análise em documentos da escola-*lócus*, com destaque para o Regimento Interno, o qual oportunizou conhecer os principais eixos norteadores da prática e da organização proposta no escopo do projeto pedagógico da escola investigada.

Na etnografia em si, realizamos observação, escuta, registros em diário de campo, conversas informais, imersão na rotina escolar dos sujeitos do turno matutino durante o período mencionado: estudantes, professores, militares, coordenadores pedagógicos e demais funcionários. Observamos, ainda, eventos, rotinas, passeios, cerimônias e outras situações próprias do contexto institucional vivenciadas com os sujeitos do campo e confirmadas através de análise documental, as quais foram fundamentais para a compreensão das relações sociais, dos pontos de vistas e das práticas culturais vividas pelos sujeitos na escola-campo.

É importante citar que o passo a passo da pesquisa de campo, assim como os fundamentos, os procedimentos teórico-metodológicos, os instrumentos e técnicas, bem como todos os critérios de escolha para a utilização da etnografia combinada com o estudo de caso estão descritos e detalhados em nossa última seção. As **categorias analíticas** que privilegiamos para a pesquisa

foram: Processos Socializadores; Gerencialismo; Disciplina e Neoconservadorismo. Elas estão presentes em nosso quadro teórico, mas também nas técnicas com a pesquisa de campo e, sobretudo, na análise dos resultados alcançados.

Os principais interlocutores que embasam o trabalho são: Gertz (1978); Apple (2003) Machado e Forster (2015); Paulo Freire (1989,1993,1996), Émile Durkheim (2008; 2011), Freitas (2008) Setton (2003, 2009), Garcia-Canclini (2011), Ribeiro e Rubini (2019), entre outros. Cabe destacar que a pesquisa foi protocolada na Plataforma Brasil, em seu Comitê de Ética, tendo recebido o aceite sob o Parecer nº 5.863.475 (Apêndice A) e também obteve a carta de aceite da unidade escolar, através da diretora que tomou conhecimento dos termos da pesquisa, dos aspectos éticos, e concordou com sua realização.

A presente dissertação está estruturada em quatro seções. **A primeira seção** é intitulada “A Cultura escolar híbrida no contexto neoliberal: processos socializadores (neo)conservadores na contemporaneidade” e tem como objetivo refletir sobre a Cultura escolar híbrida no contexto neoliberal e neoconservador, a partir dos processos socializadores contemporâneos.

A segunda seção intitulada “A cultura escolar na educação básica: universalização, diversidade, estranhamentos e ataques à escola pública”, objetiva compreender, sob o contexto de militarização escolar na Amazônia amapaense, a Cultura escolar na Educação Básica, a partir dos processos de universalização, neoconservadorismo e (in)disciplina escolar adjacentes ao discurso de falência da escola pública. Aqui, serão abordadas questões que explicitam o processo de (in)disciplina nas escolas públicas civis militarizadas, observadas na âncora do “mito da qualidade da educação”, bem como abordamos sobre as perspectivas disciplinares, indisciplinares e educacionais presentes nos escritos de Paulo Freire.

A terceira seção intitulada “Abordagem metodológica e a área de estudo: a etnografia de um estudo de caso”, exhibe o detalhamento teórico-metodológico da pesquisa, destacando o passo a passo da pesquisa em campo. Por fim, **a quarta e última seção**, cujo título é: “Nem tudo que parece é”: a etnografia da cultura (in)disciplinar presente em processos socializadores em uma escola civil pública militarizada de Macapá-AP”, apresenta a análise acerca da cultura escolar, a partir dos processos socializadores (in)disciplinares de jovens estudantes da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, no período de 2021 a 2023, destacando os resultados alcançados.

1 A CULTURA ESCOLAR HÍBRIDA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: PROCESSOS SOCIALIZADORES (NEO)CONSERVADORES NA CONTEMPORANEIDADE

Primeiramente, é importante citar que o contexto da globalização, fundamentado no capitalismo em sua atual fase concebida pelo capital financeiro (ALVES, 2007), associado às políticas neoliberais dissipadas por grande parte dos países do globo, expressam intencionalidades presentes nas diversas atuações estatais e de algumas organizações internacionais.

Trata-se de possibilidades interventivas desses organismos nos diversos países do globo, especialmente por meio da educação, com o objetivo de alinhar as políticas educacionais a esta nova configuração política, econômica e social (MAUÉS; ANDRADE, 2020).

Os estudos contemporâneos que se remetem ao campo educacional destacam inúmeras problemáticas e mediações as quais são construídas no âmbito socioeducacional. Temas relevantes e importantes têm emergido no cenário atual a fim de evidenciar novas e ampliadas problematizações a fim de se instituir, reflexivamente, novos processos aos quais venham dar ênfase ao papel social da escola na contemporaneidade.

É possível notar, cada vez mais, interferência do capital no âmbito das políticas e construções socioeducacionais emergidos na atualidade. Trata-se de cumprimento de agenda global financeira que encaminha e direciona aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais aos quais adentram o espaço escolar e ou ressignificam processos educacionais, como o currículo, a fim de atender novas demandas, perpetradas, de modo especial, por organizações internacionais³.

A partir do contexto apresentado, e observando as múltiplas transformações as quais tem ocorrido para o campo social e educacional, em particular para os países em desenvolvimento, como o Brasil, nota-se o direcionamento das políticas educacionais atuais para institucionalizar as orientações desses organismos que vislumbram na Educação um dos meios para se adequar socialmente às novas demandas do capital.

Com base neste cenário, cita-se que as reformas no campo da política educacional, no Brasil, são crescentes, dentre elas, observa-se esforços político-ideológico em ressignificar a função social da escola.

³ Dentre essas organizações, cita-se o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Comissão Econômica para o Desenvolvimento da América Latina (CEPAL), entre outras que atuam em diversos segmentos da sociedade com relações proximais da economia, mas que direcionam e encaminham possibilidades de construção das políticas educacionais contemporâneas, especialmente para os países subdesenvolvidos do globo.

No âmbito das questões culturais eventos como a ideologização do trabalho docente (professores seriam doutrinadores), gestão escolar antidemocrática, educação domiciliar e o processo de militarização de escolas brasileiras são os destaques mais evidentes.

Parte dessa política insere-se em um cenário de mudanças no quesito do papel e da função da escola, a qual se pauta em construir processos didático-pedagógicos aos quais possibilitem o desenvolvimento de habilidades, competências e outras atitudes que contribuam no crescimento e fortalecimento de um pensamento crítico, reflexivo e pautado nos aspectos da cidadania. Ademais, nota-se o alinhamento quanto às novas possibilidades de gerenciamento e de organização do espaço escolar. Nesse caso, no Brasil, é notório o surgimento de determinações legais as quais objetivam encaminhar esse direcionamento, quer seja pelas parcerias público-privadas ou pelo compartilhamento no conjunto de atividades de organização e gerenciamento escolar, a exemplo das unidades escolares civis que estão sendo militarizadas.

Portanto, no campo teórico é possível afirmar que a aliança entre as propostas neoliberais com as disposições neoconservadoras, no Brasil, tem reconfigurado de maneira acelerada o quadro dos sistemas educacionais públicos nacionais.

No campo específico da influência neoliberal, este tem sido notado com maior efervescência no contexto político, social e educacional contemporâneo. Trata-se de ajustes que circundam o conjunto social atual e que tem por objetivo criar mecanismos de ações que reverberam na política social e nas ações específicas construídas na cultura escolar, tais como: as que estão presentes nas políticas de avaliação, nas disputas por maiores e melhores resultados – quer seja entre estudantes ou instituições escolares, por exemplo – bem como a ressignificação da ideia de autorresponsabilidade para sujeitos/educandos que devem, sobremaneira, ser responsáveis pelo seu próprio sucesso ou fracasso escolar.

Esta seção tem como objetivo refletir sobre a Cultura escolar híbrida no contexto neoliberal e neoconservador, a partir dos processos socializadores contemporâneos. Para tanto, discutimos, inicialmente, acerca da perspectiva neoconservadora atual com base no contexto neoliberal associados aos fenômenos sociais de “crises” observados na atualidade, especialmente as que estão presentes no campo educacional.

1.1 A onda (Neo)conservadora aliada ao acirramento do Modelo Econômico Neoliberal: intrincados fenômenos em tempo de crises

A atualidade demonstra significativas mudanças na sociedade, dentre elas estão situações que desvelam transformações importantes nos processos sociais constituídos na

contemporaneidade, a exemplo de mudanças no cenário político internacional, nas relações da economia planetária, assim como nos ambientes escolares, os quais apresentam uma nova conjectura de ensino, aprendizagem e de constituição do labor, quer seja nas relações didático-pedagógicas construídas entre professor-aluno ou nas que estão presentes no gerenciamento da atividade escolar.

Tais mudanças sobrevieram de um cenário internacional contido no último quartel do século XX, particularmente oriundo da implantação do modelo econômico neoliberal, o qual, a partir do gerenciamento da crise de 1970⁴, com a crise mundial do petróleo, perpetuou mudanças no cenário político, social, cultural e educacional da atualidade. Nesse sentido, destaca-se que o neoliberalismo corresponde a uma teoria das práticas político-econômicas, onde o

[...] bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e as capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. Nesse contexto, o papel do [...] Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (HARVEY, 2014, p. 12).

Nesse cenário, algumas características específicas do modelo neoliberal se institucionalizam a partir do Estado visando preservar e criar mecanismos estruturais que possam favorecer e fortalecer práticas nos diversos cenários da sociedade, dentre eles o educacional.

Assim sendo, notam-se orientações políticas que visam reformular o papel do Estado objetivando atender os aspectos mercadológicos e individuais em que o bem individual torna-se prioridade em detrimento do coletivo, e o conceito de público vai cedendo espaço ao conceito de privado e, no caso da educação sobrevém a ideia de que ela deixa de ser um “direito” de todos e condição para a cidadania para ser entendida como instrumento a serviço dos interesses do capital mercadológico e da ideologia neoliberal socialmente conservadora, portanto, uma mercadoria.

Para Silva (1994, p. 26), “o neoliberalismo caracteriza-se por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulação das atividades econômicas privadas e deixe agir livremente os mecanismos do mercado.” Uma das necessidades dessa ideologia se refere ao livre mercado e ao processo de intervenção mínima do Estado no conjunto de ações

⁴ Com o advento da crise econômica de 1970 houve um entendimento, especialmente por parte de grupos conservadores do campo dos costumes, que os movimentos sociais pelos direitos civis e sociais haviam provocado uma ruptura social e que era preciso retomar valores centrados na família, tais como a moral e a ética. Implica destacar que “os intelectuais que construíram as bases ideológicas do neoconservadorismo resgataram do tradicionalismo a ênfase moral que, a partir da década de 1960, serviu para atacar moralmente o Estado de Bem-Estar Social e os movimentos sociais liberais” (MOLL, 2010, p. 67). Tratava-se de resolver o que se apresentava, o “maior perigo do século XX era o crescente papel do Estado como organizador da vida social” (MOLL, 2010, p. 68).

sociais, as quais podem convergir para a construção de novas e maiores políticas públicas sociais, mas de outra natureza.

Diante dessa reconfiguração político-econômica, o Estado deve “[...] estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados” (HARVEY, 2014, p. 12).

Nesse sentido, é importante citar que o primeiro país a implantar os preceitos neoliberais foi a Inglaterra, com o governo de Margaret Thatcher, seguidamente dos Estados Unidos, com Ronald Reagan, de modo que nos anos de 1980 muitos países da Europa já haviam adotado a ideologia neoliberal tornando, assim, hegemônica essa forma de pensar, viver e compreender o mundo (ANDERSON, 1995)

Na América Latina, a teoria econômica foi experimentada no Chile ainda nos idos da década de 1970 e ganhou força e visibilidade através do Consenso de Washington, em 1989, em que Margareth Thatcher e Ronald Reagan, propuseram uma série de medidas/ recomendações no campo social e econômico elaboradas pelo FMI, pelo Banco Mundial e pelo tesouro dos Estados Unidos, para todos os países do globo em especial para os países emergentes da América Latina com objetivo de controlar o endividamento e a hiperinflação que os países vinham enfrentando e como medidas para enfrentamento dessas crises, citam-se: redução de gastos governamentais, a diminuição dos impostos, a abertura econômica para importações, a liberação para entrada do capital estrangeiro, privatização e desregulamentação da economia (PALÚ e PETRY, 2020).

No Brasil, a tendência ocorreu com a chegada de Fernando Collor de Mello (1990-1992), porém a consolidação do movimento se deu nos dois mandatos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e 1999 a 2002), na presidência da república. Assim que FHC assumiu o poder, o Estado brasileiro passou a implantar os ideais neoliberais, substituindo a função do Estado desenvolvimentista para estado regulamentador através de ações como: abertura econômica para entrada de empresas estrangeiras, privatização e terceirização de serviços. Setores que eram “protegidos” pelo poder público, como a Educação, tiveram recursos reduzidos em detrimento da participação do capital privado (MARQUES, *s. d.*).

Nesse sentido, as instituições de ensino passaram a implantar, de forma gradativa, alguns princípios neoliberais por meio de terceirização de sistemas público de ensinos e/ou parcerias entre as instituições públicas e privadas, a exemplo das ONGs, como o Instituto Millenium, a Fundação Leman, entre outras que atuam no âmbito educacional como uma nova metodologia didático-pedagógica-administrativa voltada para o empreendedorismo, para a meritocracia, com produtos e serviços que vise a formação de pessoas aptas a entrarem no “mundo capitalista” e

assim vão introduzindo a ideia de que o privado é melhor que o público, corroborando para a retirada do direito à Educação e desresponsabilização do Estado na garantia deste direito. O processo de militarização das escolas civis encontra-se neste quadro de reconfiguração, mas com nuances bem específicas em que serão detalhadas neste estudo.

A partir desse contexto apresentado, além do neoliberalismo, Palú e Petry (2020) citam outro elemento que vem ganhando força associado ao primeiro que é o neoconservadorismo⁵, e nesse caso, destacam que a aliança existente entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo tem direcionado um novo papel para o Estado. Trata-se de retorno de projeto societário que visa à harmonização político-ideológica de constituição de ações que se baseiam em um conservadorismo exacerbado e que critica, de modo fundamental, as mudanças sociais ocorridas na forma de organização de determinados grupos, especialmente grupos minoritários como: LGBTQIAPN+, negros, indígenas, socialmente pobres, entre outros.

Moll (2015b) afirma que foi o socialista Michael Harrington quem cunhou o termo neoconservadorismo, referindo-se a um novo tipo de conservadorismo, que em alguns pontos partia de princípios similares aos neoliberais. Para o autor, os neoconservadores, “inspirados no liberalismo clássico, acreditavam que a interferência do governo na economia e os programas sociais geravam inflação, endividamento e prejuízos à produtividade” (MOLL, 2015b, p. 56). Ou seja, ratificam a ideia apresentada anteriormente.

Além disso, tanto os neoliberais como a “onda” neoconservadora criticam à intervenção estatal no âmbito econômico, assim como a assistência que o Estado promove a grupos socialmente vulneráveis, especialmente criticam políticas públicas sociais afirmativas. Neoconservadores criticavam, dessa forma, as intervenções estatais na vida das pessoas, ao afirmar que a presença do Estado representava um perigo em termos morais e econômicos, pois menosprezava o que sempre foi visto como um dos grandes valores americanos: a liberdade individual. Para os neoconservadores, “a liberdade individual era um valor americano fundamental e moral, responsável pela produção e pela riqueza da nação” (MOLL, 2010, p. 68).

Nesse processo, Moll (2010) assevera que a ideologia neoconservadora passou a ser construída a partir de ideias provenientes, centralmente, de duas correntes já existentes: velho conservadorismo e libertarianismo. Assim, é importante destacar que o neoconservadorismo se formou a partir desses elementos contraditórios, de modo que a principal novidade do movimento em relação ao “velho” conservadorismo trata-se da incorporação de ideias libertárias, as quais se

⁵ Quanto aos neoconservadores trata-se de um dos grupos que compõem a nova direita juntamente com os neoliberais, os populistas autoritários (evangélicos) e a nova classe média profissional. Ou seja, estão sob a base da nova direita mundial.

aproximavam muito de pressupostos neoliberais, principalmente por ter como foco o indivíduo e a livre economia.

De acordo com esse contexto, essa articulação pode assumir características mais neoliberais com foco na educação como característica mercadológica em outro momento com foco mais conservadora, com forte presença das ideias neoconservadoras.

Além desses elementos - neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo - Apple (2003) aponta para um quarto elemento que é o grupo que representa as manifestações religiosas de cristãos, os populistas-autoritários, formado pelos fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as instituições.

De acordo com Apple (2003) os populistas autoritários baseiam-se nos princípios bíblicos de moralidade cristã, de gênero e família e sobre o que deve ser o saber legítimo e o currículo nas escolas, de acordo com o autor, esse grupo tem feito pressões sobre as editoras para mudar conteúdos e aspectos importantes da política educacional, são defensores do ensino domiciliar (*homeschooling*) por acreditarem que a interferência do Estado na vida das famílias representa um perigo assim como o multiculturalismo, tendo em vista que seus filhos seriam obrigados a conviver pessoas muito diferentes, inclusive com imorais.

A defesa desses alicerces pelos neoconservadores, segundo Ferreira (2016) são realizadas quase sempre de forma violenta e irracional por estarem imbuídos de ideias tradicionais como sendo únicas e legítimas, a exemplo, a valorização da família, como sendo união entre homem e mulher, de gênero/sexo, fundada em princípios binários (masculino/feminino) e na constituição de uma sociedade que tem como referência a heterossexualidade, por isso são contrários a luta coletiva, as conquistas de minorias, sobretudo aquelas ligadas a revolução sexual, a libertação da mulher em todos os aspectos, casamento, trabalho e as conquistas civis, aos direitos de diversidade sexual e de gênero e outras lutas que o conservador entende como produto de ofensa a moral e aos bons costumes.

Na análise de Barroco (2009) o neoconservadorismo posiciona a Família como um dos pilares de manutenção da propriedade, a mulher nesse contexto é responsável pela educação moral dos filhos, por isso o neoconservadorismo é contrário aos movimentos feministas por entender como elemento desintegrador. A moral adquire um sentido moralizador, seu principal objetivo é a restauração da ordem e da autoridade, do papel da família, dos valores morais e dos costumes tradicionais.

Outro grupo importante, segundo Apple (2003), representado pela “nova classe média”, formada pelos gerentes e profissionais qualificados que reforçam a cultura de auditoria, a fim de

tornar o sujeito cada vez mais adequado às exigências do mercado. São defensores ferrenhos da meritocracia.

Com efeito, importa dizer que dentro da concepção do neoliberalismo e do neoconservadorismo as possibilidades de construção de uma educação pública, como espaço público de discussão e de democracia é sucumbida, ambos convergem para mudança do cenário educacional no sentido de desqualificar aquilo que é público, especialmente a escola pública.

Apple (2003), ainda entende que a “nova classe média” também defende a “libertação” das escolas para o mercado competitivo, voltar para a cultura tradicional, enfatizar a disciplina e o caráter, voltar-se para Deus nas salas de aula como forma de conduzir para além da escola e intensificar o controle em termos intelectuais por meio de testes e avaliações. Nessa lógica se enquadra o projeto que pretende militarizar as escolas públicas civis.

A educação, nesse caso, é tida como neutra, logo a escola deve preparar os estudantes com conhecimentos necessários para competir no mercado. Os alunos que apresentam bons conhecimentos conseguem “bons” resultados e/ou empregos e a educação passa a ser um “serviço” e, não mais um direito social.

Em consequência, nota-se a materialização de diversas reformas que se apresentam na esfera social (FREITAS, 2008) e a consequente ressignificação do papel do Estado alicerçado nas orientações de algumas organizações internacionais e sob o espectro do neoliberalismo contemporâneo, o qual tem possibilitado o crescimento de processos desiguais, contraditórios e, por vezes, combinados, principalmente nas esferas social, econômica, cultural, e, no campo educacional. Essa nova configuração político-social foi intensificada aqui no Brasil com a redemocratização ocorrida em 1988 e, posteriormente, na década de 1990 quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos (FREITAS, 2008).

Em consequência a esse evento, Martins (2019, p. 691) fala de uma “onda” neoliberal que ocorreu com a reforma do Estado em 1990 e que se intensificou em 2008 com a crise do capital financeiro. De acordo com o autor, esse movimento veio em forma de “discurso do medo, da promoção contínua de uma guerra civil e do racismo” em que a militarização da vida e a definição de territórios está marcado pela ordem, pela moral e pelo progresso, sendo que esse movimento está de comum acordo com os interesses do movimento neoconservador.

No campo educacional, notam-se dispositivos institucionais que favoreceram a infiltração dessa ideologia. Um deles, segundo Martins (2019), está relacionado com a gestão liberal gerencial, a qual é pautada em um modelo de eficiência que propõe a “flexibilização” das instâncias educacionais e escolares por meio de parcerias entre setores terceirizados e empresas, fato este que caracteriza um verdadeiro ataque aos elementos da gestão democrática, pois visa

priorizar elementos que desconfiguram a essência da democracia e potencializam ações de cunho neoliberal e/ou fundamentadas em um modelo gerencialista da educação, portanto, em princípios mercadológicos.

Esse modelo de gestão já é realidade no cenário atual, através da terceirização da administração das redes públicas escolares, por meio de parcerias entre as instâncias militares e as secretarias de educação na qual “compartilham” algumas funções como administrativas, financeiras e pedagógicas.

O outro argumento que justifica esse arranjo colaborativo, é o da insegurança, do medo, da violência que se instaurou no cotidiano das escolas, sobretudo das escolas de periferia urbana. Neste sentido, a parceria com as instâncias militares visaria tranquilidade aos pais, filhos dessas escolas e aos profissionais que dessa forma poderiam atuar com mais eficiência no âmbito educacional. Nessa perspectiva, de acordo com Martins (2019, p. 692):

Enquanto na matriz neoliberal há controle pós-fordista dos docentes, dos gestores, das escolas (e das famílias) pelo não alcance dos resultados, na matriz neoconservadora o controle fordista disciplinar se torna necessário para combater os desvios que provocam o caráter conturbado do cotidiano e do concomitante distanciamento dos valores tradicionais.

Observa-se diante do excerto acima e do atual contexto social, político, social e econômico que o movimento liberal-conservador tenta não só controlar os direitos individuais e sociais da classe oprimida, como a produzir subjetividades voltadas para o âmbito mercadológico, radicalizando ainda mais a meritocracia, instituindo condutas compatíveis com os valores da ordem.

No âmbito do novo século e observando o cenário brasileiro, no ano de 2016, quando “a presidenta Dilma Rousseff, após processo de *impeachment*, foi destituída” [...] desde então o país passou a “seguir um ritmo acelerado de desmonte de direitos e das políticas sociais anteriormente construídas” (PALÚ e PETRY, 2020, p. 13) e, desde então vem se criando, com maior notoriedade, políticas públicas neoliberais que no campo educacional tem convergido para “interesses de um setor fortemente determinado a controlar os conteúdos, os métodos e as finalidades da educação, que seriam os empresariados e suas fundações” (FREITAS, 2008, p. 125) que este autor se denomina “reformas empresariais na educação.”

É pertinente citar que se trata de reformas que visam aproximar à educação, em seus múltiplos aspectos sociais e formativos, das necessidades do mercado. Essas reformas⁶, segundo

⁶ Movimento é denominado por Freitas (2008) como reforma empresarial da educação e uma das ações do atual governo para atender os objetivos desses grupos, e que já está sendo posto em prática é a militarização das escolas públicas, tido como caminho para a entrega das escolas a iniciativa privada.

Freitas (2008) vieram contribuir com a precarização do ensino através da introdução de concepções e formas de gestão privada nas redes públicas, e do controle pedagógico através da padronização curricular, conforme se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada a partir de 2016, acrescida de outras políticas que objetivam o desmonte da educação pública e a total retirada da participação estatal como gestor, colocando, assim, as escolas sob formas de administração empresarial, no lugar da gestão democrática insculpida na Constituição Federal de 1988.

As reformas também foram intensificadas, no Brasil, a partir das eleições de 2018 com o retorno dos partidos da Direita e com a participação de alguns “grupos dominantes” que formaram uma aliança conservadora na qual incide nos processos educativos, escolares, nas políticas educacionais atuais, e assim vão se perpetuando no poder.

Apple (2003) destaca que esse grupo defende uma versão totalmente romantizada de educação, na qual deve seguir certo “padrão” de qualidade com currículos obrigatórios, avaliações nacionais, baseados a uma tradição ocidental, no patriotismo e com o retorno da educação moral, e com isso, nota-se um verdadeiro ataque às formas multiculturalistas, à diversidade, pois, tal grupo entende o outro como um “perigo” aos seus valores tradicionais.

Apple destaca ainda, que uma das exigências dos neoconservadores é a presença de um Estado cada vez mais forte, mas não no sentido de prover e sim no sentido de regular a ação docente, passando de uma “‘autonomia permitida’ para uma ‘autonomia regulamentada’, vigiada, à medida que o trabalho dos professores se torna extremamente padronizado, racionalizado e ‘policionado’” (APPLE, 2003, p. 62).

Assim como Apple (2003), Martins (2019), também acredita que a onda neoconservadora/neoliberal promove rupturas com o ideário das escolas públicas. A perspectiva de gestão democrática com suas características de referências sociais, conselhos deliberativos e plurais, projetos pedagógicos que previam a participação comunitária são substituídos por preceitos neoliberais da privatização, da desregulamentação em políticas de resultados próprias da lógica de mercado e em políticas de avaliações externas e currículos padronizados a nível nacional, assim como em políticas de militarização que se baseiam nos valores morais, e na disciplina coercitiva.

Não se pode negar que as dificuldades e o medo que os educadores possuem frente a violência escolar, assim como a preocupação das famílias em relação seus filhos, são preocupantes e relevantes, porém, Martins (2019, p. 692) destaca que o apelo pela militarização também não é a saída, é catastrófico para os educandos, ela pode promover, segundo o autor, “efeito de silenciamento e conseqüente exclusão dos alunos, das famílias e dos professores” não

só da escola como da vida em sociedade.

É possível, portanto, afirmar que a aliança neoliberalismo/neoconservadorismo está voltada para a manutenção do *status quo* da sociedade burguesa, e como forma de se manter no poder, eles direcionam à classe dominada de forma paulatina aos seus anseios, desejos de modo a convencer a maioria da população a aderir a seus projetos ideológicos, e aos poucos, a classe inferior vai criando e recriando padrões que se fundem com as ideias dominantes e colocando-se, assim como os conservadores, contrários à diversidade e ao multiculturalismo tão típico dos dias atuais.

Nesse sentido, em vista desses fatos explicitam-se a propagação da nova “onda (neo)conservadora” expressada por meio do acirramento do modelo econômico neoliberal nas políticas e relações sociais, e que estão presentes nos fenômenos atuais que desvelam um tempo de crises em diversos arranjos da sociedade. Em razão disso, é fundamental que se discuta os processos socializadores presentes nos tempos contemporâneos, observando e problematizando os elementos socioculturais que revelam a configuração de hibridismos culturais no cotidiano social, os quais também estão presentes de modo expressivo no campo educacional contemporâneo.

1.2 Cultura e Hibridismos Socioculturais: aspectos históricos e contemporâneos

A presente subseção tem por objetivo discutir aspectos que tocam os processos socializadores na contemporaneidade, observando elementos que envolvem a cultura e eventos sociais que se baseiam no hibridismo presente nas relações sociais configuradas na atualidade.

Nesse caso, tendo em vista a discussão da temática proposta, entende-se que a categoria cultura é central e importante quando se deseja pesquisar como os processos socializadores se revelam no ambiente escolar. Ela é a base para compreender a realidade, os hábitos, a rotina, os costumes, as relações de poder que existem nos indivíduos de qualquer grupo social, em especial a educação escolar. Porém é relevante destacar que o conceito de cultura é uma construção não unânime no conjunto dos estudos e análises antropológicas que estudam este objeto/fenômeno sócio histórico.

Assim, notamos que os desenhos conceituais de cultura são múltiplos na sociedade contemporânea, o que implica em uma compreensão holística e diversificada sobre o conceito em questão. Porém, embora exista sua múltipla abordagem, buscar-se-á apresentar, brevemente, algumas vertentes conceituais que tratam da cultura de modo geral e situando-a sob a perspectiva educacional contemporânea, a qual se encontra ligada de modo indissociável.

De acordo com Boas (2004) para se compreender cultura é preciso analisá-la não só através dos aspectos biológicos e geográficos como discorrem os evolucionistas, ao afirmarem que o meio ambiente exerce um efeito limitado sobre a cultura, mas analisar as particularidades de cada contexto social para se entender as especificidades de cada grupo e /ou região. Para sustentar suas ideias, o autor ampara seus argumentos na pesquisa de campo, através de observações diretas, na convivência com povos, o que o possibilitou contrapor o método comparativo defendido pelos evolucionistas de que um determinado fenômeno acontecia da mesma forma em outros povos, isto é, pelo mesmo motivo, e que a mente dos indivíduos seguia de forma linear as mesmas regras de convívio em outros locais.

Boas (2004) acreditava que era necessário descobrir a história de desenvolvimento de cada povo, de forma particular, para entender os significados e as ressignificações que cada povo dava a diferentes objetos e práticas e somente após um árduo estudo sobre as culturas individuais é que se poderia ir para terrenos mais firmes.

Neste sentido, o método histórico proposto por Franz Boas (2004) visava investigar as origens, as causas, os processos pelos quais certos estágios culturais evoluíram, a história do desenvolvimento dos costumes, crenças, os motivos pelos quais existiam e as características específicas da cultura de um determinado grupo social, se elas foram desenvolvidas pela própria sociedade ou se foram difundidos de um povo a outro.

Nota-se que as observações de Franz Boas (2004) ainda não podem ser comparadas a observação participante ou de etnografia que Malinowski (2004) trouxe à Antropologia. Mas é importante ressaltar que ambos trazem profundas contribuições para o campo das ciências antropológicas.

Ainda de acordo com Franz Boas (2004), na pesquisa de campo, nenhum detalhe deverá passar despercebido e os costumes, os ritos, as ações só terão significados quando estes forem relacionados a um contexto particular; daí a necessidade de o etnógrafo ter experiências com outras culturas sem considerá-las superiores ou inferiores.

Malinowski (2004), por sua vez, também pactua da mesma ideia do autor e acrescenta que para entender o processo cultural de um determinado grupo, faz-se necessário a imersão do pesquisador no *locus* na qual deseja investigar e, para conseguir obter um trabalho de campo eficiente o investigador precisa seguir três passos:

O estudioso deve ter objetivos verdadeiramente científicos e conhecer os valores e critérios da moderna etnografia. Em segundo lugar, ele deve se colocar em boas condições adequadas para o trabalho, isto é, sobretudo, viver realmente sem os outros brancos, bem no meio dos nativos. Finalmente, ele tem que aplicar vários métodos especiais de coletar, manipular e fixar suas evidências. (MALINOWSKI, 2004, p. 98).

Assim, o ponto primordial para pesquisas de campo – em que a categoria cultura é central – é a coleta de dados concretos e para isso, é relevante que o pesquisador faça parte desse grupo, assim como se disponha de alguns artifícios como o registro no diário etnográfico das observações minuciosas e detalhadas conseguidas pela interação com a vida nativa para então captar o ponto de vista dos nativos, sua relação com a vida e apreender a concepção de mundo que os cerca. Seguindo esse pressuposto social, cultural, científico e etnográfico, Gertz (1978) acrescenta que através da imersão do pesquisador na cultura local é possível ter acesso aos códigos e signos que estão submersos, ditos e não ditos por aquele determinado grupo.

Neste sentido, Gertz (1978, p. 15) compara a cultura como “teia de significações tecidas pelo próprio homem, e não como ciência experimental em busca de leis gerais, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” O autor procura compreender o que é a etnografia para então entender o que representa análise socioantropológica da Cultura.

Partindo dessa concepção, o autor pontua que a cultura tem caráter público, afirmando que os significados não se encontram na mente, mas na ação social dos indivíduos em determinados contextos, abrindo assim o caminho para a diversidade. Além disso, há uma série de questionamentos sobre a “subjetividade” ou “objetividade” da cultura, porém, o estudioso alerta que não é sobre o *status* ontológico que o indivíduo deve se preocupar, mas sim com a importância dessa e sobre o que está sendo transmitido através de sua ocorrência e seu trato.

Geertz, afirma ainda, que apesar de parecer uma verdade óbvia, há formas de obscurecê-las. Uma delas é imaginar que a cultura é um a realidade “superorgânica” com propósitos em si mesma. E a outra consiste nos acontecimentos comportamentais. Para combater essas proposições surgiu a “etnociência - antropologia cognitiva/psicológica” - que percebe a cultura como uma manifestação subjetiva da mente humana.

A partir dessa visão surge outra concepção de cultura que diverge da primeira, expressando que a cultura seja descrita a partir da elaboração de regras sistemáticas. Nesse sentido, Geertz (1978) aponta quatro características da descrição etnográfica: (I) interpretativa; (II) interpreta o fluxo do discurso social; (III) esta interpretação consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis; (IV) microscópica e densa.

Com base nessa última concepção, Gertz sinaliza que o pesquisador não estuda cultura de longe, mas sim de dentro, não estudam as aldeias, mas nas aldeias, sem que o torne um nativo. Fato este que demonstra a necessidade de intervenção e reconhecimento das experiências como elementos importantes para a análise dos estudos culturais.

A abordagem semiótica da cultura permite o acesso ao mundo conceitual dos sujeitos. Assim, Geertz (1978) enumera duas características da teoria cultural: desvencilhamento da teoria das abstrações imaginativas e negação do caráter profético da teoria. A partir do reconhecimento de tais características, surge uma dupla tarefa: descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos sujeitos e construir um sistema de análise.

O autor ainda considera que a análise cultural é incompleta. Quanto mais profunda menos completa. Dessa forma, deve-se tentar resistir ao máximo ao subjetivismo e ao cabalismo, ligando as análises simbólicas aos acontecimentos sociais e ocasiões concretas, evitando o esteticismo sociológico, ao se abordar temáticas relacionadas as dimensões política, biológica e físicas.

Corroborando com essa temática e com a compreensão de um pensamento epistemológico sobre a cultura e suas manifestações, Stuart Hall (2014) em seus estudos aponta que o advento da globalização, entre final do século XX e início de XXI, trouxe certas “crise de identidade” que acometeram os sujeitos, alterando, desequilibrando e abalando alguns conceitos que se tinha como “inalterado” tais como, gênero, raça e etnia traçados pela sociedade, até início desse século, alterando também os conceitos que se tinha de identidades culturais e do próprio indivíduo. Essa perda de sentido do próprio eu, o autor denominou de “descentramento” ou “fragmentação”. A descentração, foi ocasionada por conjuntos de fatores que advêm com o processo de globalização.

Para sustentar sua tese, Stuart Hall (2014) apresenta e distingue três concepções de identidades: a) Sujeito do Iluminismo - baseado numa concepção de pessoa humana, sua identidade era totalmente centrada, unificada, e sua ação consistia num núcleo interior, que emergia deste o nascimento até sua morte, b) Sujeito Sociológico - sua identidade está baseada na interação entre ele (eu) e a sociedade, reflete a complexidade do mundo moderno, c) Sujeito pós-moderno- a identidade é “instável” e móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais o indivíduo é representado ou interpelado nos sistemas culturais que os rodeiam. Podemos assim dizer que no presente momento o mundo vive a terceira concepção, estamos falando, portanto, do sujeito pós-moderno.

Hall (2014) utiliza algumas correntes de pensamento para explicar essa desconcentração do sujeito: 1) o Marxismo, onde o indivíduo deve seguir as regras já estabelecidas na sociedade, 2) o inconsciente freudiano, que são formados por processos psíquicos que se encontram no inconsciente, sem que o indivíduo tenha controle em suas escolhas, 3) a linguística estrutural de Saussure em que a língua é um sistema social e não individual, 4) Trabalho de Michel Foucault (poder disciplinar), quanto mais coletivo e organizado for o poder disciplinador, maior é o

isolamento e o individualismo do sujeito na modernidade tardia, 5) Impacto do feminismo, impulsionador dos movimentos sociais.

O autor também apresenta conceitos de nação, cultura nacional e identidade nacional, partindo do pressuposto de que as culturas nacionais são “comunidades imaginadas” e por serem uma cultura nacional, perpassa a ideia de que os sujeitos podem se identificar e para que isso aconteça Stuart Hall (2014) seleciona cinco elementos fundamentais para essa questão: a) as narrativas da nação, b) a ideia das origens, c) a invenção das tradições, o mito fundacional, e) a ideia de povo puro, original.

Porém, esses conceitos de “comunidades imaginadas” que buscam unificar os indivíduos numa identidade nacional, independente de raça, classe ou gênero, começam a ser questionados, pois ao se unificar uma cultura, as diferenças internas são ignoradas e deixa-se de considerar os aspectos híbridos da cultura moderna. A Amazônia, por exemplo, tem uma constituição histórica muito diferente do restante do Brasil.

Hall (2014) ainda traz como reflexão as consequências que a globalização incide sobre o sujeito e sua identidade nacional, descrevendo algumas possíveis consequências desse contexto sobre as identidades, tais como: homogeneização das identidades, pois, parte-se do princípio de que ela “torna o mundo menor e as distâncias mais curtas” (HALL, 2014, p. 40). Acrescenta, ainda, o fortalecimento das identidades locais e a produção de identidades híbridas, que ao passarem pela diáspora são obrigados a aceitar, a traduzirem a cultura de outros povos.

Renato Ortiz (2009) estudou sobre a globalização, com foco nas relações entre cultura e mundialização, cultura e economia, observando aspectos de construção da identidade e da diversidade cultural, da relação de poder e o pensamento relacional entre o local e o global, bem como refletiu sobre a construção de um pensamento crítico da realidade, observando questões que tocam a natureza dos processos culturais e a história não como um elemento de rupturas, mas de permanências e transformações.

Ortiz (2009) defende o pressuposto de que os processos existentes na perspectiva global não forjam a existência de uma multiculturalidade, mas expressa diferenças entre as relações construídas e, nesse caso, a cultura, a mundialização, a globalização também tendem a se apresentar de modo diversificado e desigual na sociedade contemporânea.

Um dos primeiros argumentos levantados pelo autor refere-se à compreensão da mundialização da Cultura, em que na perspectiva de compreensão de Ortiz, refere-se a um processo real e transformador da sociedade contemporânea. Nesse caso, esse processo de mundialização ocorreria na perspectiva da desigualdade, o que ele denomina como sendo parte essencial da “modernidade-mundo”. Fato este que representa uma relação da modernidade com

a ideologia e que essa expressão social representaria um rearranjo das relações sociais que traria consigo algumas continuidades e superações.

Outro argumento abordado trata da captura alcançada por Renato Ortiz, ao considerar que os eventos modernos representam um rearranjo das relações sociais em âmbito mundial. Além disso, evidencia que a modernidade cria “novos limites”, mesmo estando situada na perspectiva das fronteiras tecnológicas presentes no globo. Outro ponto destacado, é em relação à totalidade a qual está situada no conjunto de transformações existentes na globalização.

Outro argumento referente aos estudos de Ortiz é apontado na ideia de que a relação entre a cultura e a economia não ocorre de modo imediato, fato este que consolida um pensamento de construção de uma realidade simbólica no reino da cultura. Acrescenta-se a essa ideia o fato de o autor desconsiderar o processo de “americanização do mundo” e não concordar com a existência histórica de um “imperialismo cultural” que existe na formação de uma sociedade. Trata-se de um entendimento fundamentado na ideia de que não haveria homogeneização dos padrões de consumo, mas, existiria certa relação de diversidade nos espaços, produtos, marcas e, sobretudo, nas relações culturais construídas no globo.

Desse modo, é pertinente destacar que para ele a globalização se realiza na diferenciação e na homogeneidade das relações, explícita, ainda, que todas as diferenças sejam construídas socialmente, e que estas construções são identitárias e representam relações de poder. Nesse caso, sinaliza que a identidade é sempre uma construção simbólica e que ela, no campo da modernidade-mundo, está associada ao pluralismo, a negação do multiculturalismo e a presença da diversidade como elo determinante nas relações sociais identitárias construídas atualmente.

Em vista dessas questões levantadas por Ortiz (2009), o qual defende a existência de uma pluralidade cultural fomentado pela globalização, Canclini⁷ (2011) reforça a ideia de que, na América Latina há uma fusão de culturas, em que a miscigenação interclassista é resultado dessas inter-relações, e que gerou formações híbridas em todos os estratos sociais da sociedade latino-americana, especialmente sob esse contexto globalizado⁸.

Canclini (2011), portanto, apresenta algumas reflexões sobre hibridação cultural em

⁷ Canclini (2011) discute o desenvolvimento cultural de uma sociedade urbana relacionando com o campo das artes. Neste sentido, o autor transita em várias manifestações artísticas e culturais (passeatas, pintura, música, grafite, pelos museus, pela Antropologia e a Sociologia, a mídia e as classes políticas entre outros). Trata-se de um autor que é considerado um dos pioneiros em estudos sobre hibridismo presente nas culturas latino-americanas.

⁸ Canclini (2011) ainda coloca que na década de 1990 a globalização acentuou a interculturalidade através dos interesses econômicos e mercadológicos e adverte que os movimentos recentes de globalização não só integram como também geram mestiçagem, mas também segregam e produzem novas desigualdades. Segundo o autor, alguns indivíduos encontram recursos para resistir a globalização e outros para modificar e reproduzir intercâmbios de cultura.

diferentes campos, com destaque nos discursos pós-colonialistas e feministas, nas teorias das comunicações da arte e da técnica, gerados pela heterogeneidade multitemporal e pela globalização, procurando compreender o intenso diálogo entre as diferentes culturas (cultura erudita, cultura popular e cultura de massa). Trata-se de um autor que se preocupou em estudar tanto as questões referentes ao culto, ao popular, como também os meios massivos de comunicação e os processos de recepção e apropriação dos bens simbólicos.

Neste sentido, Canclini (2011) conceitua hibridação como “processos socioculturais nos quais as estruturas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (CANCLINI, 2011, p. 19). Em síntese, trata-se da fusão dos encontros culturais, que geram novas formas culturais, que se dão através das relações de poder. No processo de hibridação, o objeto de análise não é feito somente no produto (na hibridez), mas nos processos que geraram esse produto.

Com efeito, as preocupações de grupos atuais com as consequências da globalização, notadamente com as diversas interações por meio das redes sociais – fenômeno que vem reconfigurando as formas de relações sociais em si, em especial entre os mais jovens – pode ter sua razão de existir, mas ações voltadas para a tentativa de homogeneização de grupos, como é o caso da militarização de escolas públicas, não têm como se sustentar porque haverá sempre muitas e diversas fusões.

Para Canclini, assim, a fusão ocorre através dos artistas, a exemplo do tropicalismo (mistura musical com vários elementos diversos), através do próprio Estado, quando ele define e determina através dos meios de comunicação, quais hibridações vão ser vistas e quais serão descartadas, pelo processo migratório, turísticos, pelo intercâmbio econômico e comunicacional e pela própria classe popular. Ela surge da criatividade individual e coletiva. Atualmente, mais uma vez, com o fenômeno da tecnologia em redes por meio dos *apps* a fusão é muito mais dinâmica que em qualquer outro tempo.

Ao propor esse debate, Canclini (2011) apresenta uma importante reflexão sobre a problemática da modernidade na América Latina, sinalizando que não há como promover modernidade de uma sociedade em que o desenvolvimento artístico não acompanha o social, em que o acesso aos bens simbólicos é negado. O autor sustenta essa afirmação com base no alto índice de analfabetismo que havia na América Latina, destacando que para haver modernidade é necessário que a população tenha acesso ao progresso intelectual, social e político.

Segundo o autor, a análise empírica dos processos de hibridação, articulados com estratégias de reconversão (estratégias que os indivíduos usam para se reinventar ou se readaptarem a um determinado, espaço cultural, econômico etc.) demonstram que a hibridação

interessa tanto aos setores hegemônicos como aos populares que querem apropriar-se dos benefícios da modernidade.

Nesse processo, Clancini (2011) cita algumas categorias de hibridação, por exemplo, a mestiçagem, o sincretismo (crenças religiosas) a transculturalização, criouliização, a industrialização e a massificação globalizada dos processos simbólicos e dos conflitos de poder que podem surgir, como necessárias para compreensão do termo em análise.

Diante desses eventos de interrelação, o autor destaca que as culturas não são mais fixas e estáveis, e que existem dispositivos de reprodução como fotocopiadoras, videocassetes, vídeo clips, videogames que desestruturam os contextos semânticos e históricos e afirma que a linguagem empregada nesses dispositivos sinaliza rupturas entre o culto e o popular.

A partir dos eventos apresentados, dentre as causas que intensificaram a hibridação cultural encontra-se a expansão urbana; os artistas; o Estado; as classes populares; a migração e; os movimentos sociais. O autor ainda destaca que é na cultura urbana que acontece a principal causa da heterogeneidade cultural, pois é nela que se processa com mais visibilidade a interação do local com as redes nacionais e transnacionais de comunicação. Nesse caso, é pertinente destacar que:

A indústria cultural por fim absolutiza a imitação. Reduzida a puro estilo, trai o seu segredo: a obediência à hierarquia social. A barbárie estética realiza hoje a ameaça que pesa sobre as criações espirituais desde o dia em que foram colecionadas e neutralizadas como cultura. (HORKHEIMER; ADORNO, 2002, p. 8).

Nestes termos, a mídia, capitaneada pela indústria cultural, torna-se a grande mediadora ou até a substituta de interações e as camadas sociais, periféricas especialmente, estão cada vez mais imbuídas pela “democracia audiovisual”, que são tomados pelas imagens televisivas como reais. Essa difusão tecnológica possibilitou um crescimento significativo de exportações culturais, alcançando sociedades e comunidades outrora desassistidas desse processo global e social de difusão da cultura. Para ratificar essa ideia, o autor aponta o caso do crescimento, nos últimos tempos, da produção cinematográfica e publicitária no Brasil e, nesse âmbito, desfaz a ideia de que a cultura de massa e a midiática substituem heranças do passado e as interações públicas, destacando que estas também estão circunscritas no processo de hibridização cultural da contemporaneidade.

Sobre esse aspecto de hibridização cultural, Horkheimer e Adorno (2002) descrevem que a indústria cultural produz bens culturais e que ela existe para atender as necessidades da produção capitalista. Neste sentido, a cultura de massa está vinculada a produção da cultura industrial (está vinculado ao setor do mercadológico) que é diferente de cultura popular. A cultura

industrial visa a padronização, o consumo, a produção do produto. Destaca, ainda, que para ser cultura de massa tem que está vinculado a uma cultura de indústria e que o produto, nesse caso, tem a finalidade de massificar o povo e a televisão, sendo esta última o maior instrumento de cultura de massa. Desse modo, destacamos:

A publicidade é hoje um princípio negativo, um aparelho de obstrução, tudo o que não porta o seu selo é economicamente suspeito. A publicidade universal não é em absoluto necessária para dar a conhecer os tipos a que a oferta já está limitada. Só indiretamente ela serve à venda. O abandono de uma *práxis* publicitária corrente por parte de uma única firma é uma perda de prestígio, e, na realidade, **uma violação da disciplina** que a trinca determinante impõe aos seus. Durante a guerra, continua-se a propagandear mercadorias que não estão mais à venda, somente a fim de expor e de deixar à mostra o poder industrial. **Mais importante que a repetição do nome é, portanto, o financiamento dos meios de comunicação ideológica.** (HORKHEIMER; ADORNO, 2002, p. 24, grifos nossos).

Em vista desses processos e mediações que favorecem a hibridização cultural contemporânea, fortalecida pela globalização e pela publicidade ancorada nos aparatos tecnológicos atuais, denotamos que esses eventos objetivam criar mecanismos de fortalecimento da cultura de massa e que vão contribuir para a construção de um ideário social hegemônico calcado na captura da subjetividade do sujeito e, sobretudo, na alienação, de modo a convencer e a transpor aspectos considerados como os “mais viáveis” para a vida ou para a formação humana, como no caso, da ideia de educação militar ou de processos socializadores disciplinares no ambiente escolar como forma de melhoria da conduta ou do desenvolvimento do ser humano.

Em resumo, trata-se de um processo atual e que alcança múltiplos espaços sociais e que, em essência, por representar os arautos da hegemonia atual, devem ser expostos e refletidos socialmente, a fim de se pensar nas nuances e problemáticas decorrentes desse hibridismo sociocultural e, especialmente, a sua presença e influencia no campo educacional da atualidade.

Diante desses elementos que esmiúçam e caracterizam aspectos singulares da cultura e dos processos socioculturais situados em um hibridismo contemporâneo, é efetivamente relevante para este estudo tratar acerca das singularidades culturais presentes nos processos socializadores de jovens na Amazônia brasileira, os quais podem expressar também a presença social, geográfica, econômica de ideias neoliberais e neoconservadoras, assim como sinalizam características singulares sobre a cultura regional, amazônica, associados que estão ao hibridismo cultural contemporâneo presente em diversos espaços da sociedade, nesse caso, especialmente no campo educacional.

1.3 Processos Socializadores na Amazônia Brasileira: singularidades socioculturais no campo educacional

A presente subseção tem por objetivo discutir os processos socializadores na Amazônia brasileira, pontuando as singularidades socioculturais, as quais estão presentes na região norte, em particular destacando-se aspectos da socialização educacional amazônica.

A princípio é pertinente destacar alguns elementos que tratam de aspectos singulares e socioculturais do Brasil, identificando o processo de construção de uma identidade nacional, e que demonstram a presença da cultura nos diversos processos socializadores formativos, trazendo consigo questões nacionais e regionais, que envolvem a influência de aspectos culturais híbridos no campo escolar local desta região.

Nesse caso, Ortiz (1994) ao analisar sobre a cultura brasileira e o processo de construção da identidade nacional, tece algumas reflexões no que diz respeito às questões raciais e da identidade brasileira que os intelectuais dominantes trataram historicamente sobre a cultura brasileira. O autor em questão toma como objeto de estudo a análise de alguns autores, como Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha como forma de ratificar ou confrontar as diferentes concepções sobre a temática em questão. Também destaca as teorias que influenciaram esses pensadores, tais como o construtivismo, o darwinismo e o evolucionismo, sendo este último, bastante difundido na cultura ocidental, para justificar a supremacia dessa sociedade sobre outros povos. No caso da América Latina uma forma endógena de pensar, mais “europeizada”, que só recentemente vem sendo rompida pelos estudos denominados de coloniais.

Partindo dessa perspectiva analítica, Ortiz (1994) coloca que a concepção que os intelectuais possuem em relação à cultura e a identidade do Brasil é com base em uma visão racista e que está justificada sobre dois aspectos. O primeiro aspecto está ligado a uma visão romântica do povo brasileiro, demonstrando que determinados setores da sociedade são como parasitas, acomodados por viverem uma vida pacata e tranquila. Nessa lógica, pode-se inferir que se trata de uma concepção um tanto que equivocada, tendo em vista que a cultura brasileira é formada por uma fusão de povos, logo, ela é heterogênea, plural e diversificada.

O segundo aspecto está relacionado com a concepção de “desenvolvimento” que, para os intelectuais analisados (Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha), por ainda estarem imbuídos pelas teorias (positivistas, darwinistas e evolucionista), a concepção de cultura única e da supremacia da raça branca, tende a ver o Brasil na lógica da evolução natural da humanidade, do estágio civilizatório, ou mesmo como um país “atrasado” e “inferior” se comparado com as etapas de evoluções das sociedades europeias.

Para justificar argumento acima, os intelectuais, ao analisarem a realidade do Brasil se depararam com um país diferente da cultura europeia, ou seja, um país miscigenado, fruto da fusão de três povos: o branco, o negro e o indígena, responsabilizando a miscigenação pelo “atraso” do Brasil. Nota-se com isso que o negro e o indígena, nessas condições, se apresentam como entraves ao processo civilizatório.

Nesse sentido, o autor ratifica que a mestiçagem e o mundo simbólico das experiências compartilhadas, da diversidade, da cultura só ganhariam notoriedade quando o pensamento dominante se distanciar das ambiguidades do paradigma europeu positivista.

Neste sentido, Ortiz (1994) destaca que para se compreender as especificidades do campo social brasileiro é necessário entender dois argumentos presentes em duas noções particulares: o meio e a raça. O meio como de fator que teria influenciado a legislação industrial e os sistemas de impostos, bem como na economia escravagista combinado com os efeitos da raça. Esses dois elementos seriam fundamentais para a construção da identidade brasileira: o nacional e o popular.

Ortiz também aponta, ainda, um quadro sócio histórico em que a categoria “Cultura” toma o lugar da “raça”. De acordo com Ortiz (1994), essa ressignificação da abordagem legada a questão do intercruzamento das três raças, ganha novas proporções com Gilberto Freyre, o qual é citado na obra do autor, por acreditar que as evoluções biológicas não dizem nada sobre o desenvolvimento particular de uma cultura.

A partir dessa problematização sobre a cultura brasileira e o processo de construção da identidade nacional, que evidencia a miscigenação como elo propulsor para as construções identitárias nacionais, as quais expressam a influência de questões nacionais para o âmbito regional brasileiro, em particular o amazônico, ocorrerão manifestações de existencialidade da diversidade, da pluralidade e do hibridismo sociocultural regional contemporâneo.

Tendo em vista a busca por essa abordagem histórica e que desvela a pluralidade social e regional da formação étnica e cultura do Brasil, Loureiro (1994), por sua vez, na obra “A cultura Amazônica: uma poética do imaginário”, faz uma análise da cultura amazônica sob o viés dominante da poesia advinda do imaginário, expondo aos leitores, reflexão sobre a linguagem, os problemas sociais e históricos que perpassam no contexto amazônico. O escritor dialoga com o imaginário nativo da região, com a natureza, com as crenças, com os mitos, as lendas e costumes, como forma de valorizar e preservar esses aspectos sociais e culturais, para não desaparecerem com o desenvolvimento ou a destruição do *locus* dos habitantes, dos nativos da Amazônia brasileira. Além disso, o escritor tece algumas críticas sobre os problemas existente na região como a exploração predatória do solo e do homem.

Em relação ao artifício poético empregado por Loureiro (1994), nota-se que é um recurso metodológico usado como mecanismo de interpretação dos fenômenos culturais (no campo histórico ou das tradições culturais) para construir as características fundamentais e os significados de cultura nos diversos períodos da história de uma sociedade.

Neste sentido, a cultura é entendida por Loureiro (1994, p. 75) “como a conformação cerebral, artística e moral de um povo ou, mais amplamente, de uma civilização, e que pode ser abarcada no processo de seu desenvolvimento histórico ou num período delimitado de sua história”. Trata-se do reconhecimento de aspectos que aproximam a singularidade de um povo ou de uma comunidade, e que, conjugado pela ideia da conformação social, expressam características próprias e específicas desse povo/comunidade, a exemplo das expressões artísticas que envolvem a historicidade representada em danças, músicas, contos e lendas próprias da comunidade ou daquele povo.

O autor pontua, ainda, que desde a antiguidade clássica a cultura vem sendo considerada sob um diferente ângulo, a qual está “voltada para a criação e preservação de bens materiais e imateriais, passando pelo cultivar, pelo habitar, pelo cuidar...e o homem, por intermédio dessas formas de relações com a realidade, torna-se um doador de sentido.” (LOUREIRO, 1994, p. 75).

Importante destacar, neste momento, que o processo de diálogo com os autores acima, nesta seção, é para lembrar que os jovens estudantes da escola pública civil que foi militarizada, sujeitos deste estudo, carregam consigo a herança das tradições regionais amazônicas, assim como são influenciados pelas mídias contemporâneas, especialmente pelas redes sociais, portanto, estão eles completamente embebidos de culturas híbridas e influências locais, regionais e globais. Poder-se-ia dizer: é a Tradição, a Modernidade e a Pós-modernidade cravadas e amalgamadas nos indivíduos amazônicos.

Outro autor importante nesse diálogo é Benedito Nunes, exemplificado por Loureiro (1994). Ele destaca que há três formas de abrangência na cultura: individual, social e histórico. Assim ao referir-se a cultura brasileira como um todo, Benedito Nunes, formula uma síntese justificativa de que dispomos de uma cultura própria formada pela fusão de três culturas distintas: a portuguesa, a indígena e a negra (povos africanos escravizados pelos europeus) e a cabocla, fruto dessa fusão. Além disso, é formado por grandes regiões geográfica, distintas uma das outras, que se formaram desde o período da colonização, pelos mais diversos fatores. Com base nessa concepção, pode-se acrescentar que se formaram diversas culturas ou hibridismos culturais. Nunes percebeu os aspectos tradicionais e modernos imbricados na cultura amazônica.

Nesse sentido, pode-se dizer que os diferentes povos que formam a população amazônica possuem uma cultura que se apresenta de forma diferenciada das outras regiões que compõem o

Brasil. Porém, destacamos que na Amazônia, nitidamente dois grandes espaços sociais tradicionais de cultura obtiveram traços próprios, embora correlacionados, em decorrência do desenvolvimento da região: o da cultura urbana e da cultura rural. Dito de outro modo, na cultura urbana amazônica os caboclos do interior estão tão presentes (são moradores das cidades) que pessoas de outras regiões costumam enxergar conjuntos de “índios andando pelas cidades”. Desse modo, não poderemos esquecer o espaço singular e ao mesmo tempo plural e híbrido, em contexto de fenômenos globais e locais, em que se pretende homogeneizar grupos, em especial as juventudes, com um modelo educacional apontado para a militarização de escolas públicas civis. Tal fato pode até dar algum conforto e segurança aos sujeitos que estão dentro das escolas, mas enquanto modelo pedagógico acreditamos ser insustentável para a padronização dos corpos (corporeidade estudantil).

Assim, para Loureiro (1994) a cultura urbana é expressa nas cidades. Nelas as trocas simbólicas com as outras culturas são mais intensas, devido à velocidade das mudanças. Já no ambiente rural, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, principalmente nas áreas ribeirinha. A cultura neste espaço está mais ligada à preservação dos valores decorrentes de sua história e na transmissão oralizada, refletindo, dessa forma, a relação do homem com a natureza em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural.

Para Loureiro (1994) a cultura do mundo ribeirinho constitui-se como a mais representativa da cultura Amazônica, por possuir um imaginário popular muito forte, quer seja por sua originalidade, fortemente representada pelas raízes caboclas e indígenas, em que predominam a crença em seres fantásticos, míticos, que habitam as florestas e os rios, ou pelo produto das experiências e vivências dos seus habitantes, contudo, quando eles saem do convívio natural eles levam consigo esses valores, essas crenças e esses conhecimentos que vão dialogar com a vida prática urbana.

O que Loureiro (1994) expressa, portanto, é o legado híbrido da cultura amazônica e que, a nosso ver, é a herança cultura dos jovens de hoje, inclusive dos sujeitos desta pesquisa. Não é difícil observar que essas culturas se interpenetram mutuamente, embora distintas: a cultura do mundo ribeirinho amazônica se espraia pelo mundo urbano e vice-versa. Neste sentido, Loureiro (1994) descreve a importância da preservação da memória coletiva para a comunidade, de acordo com o autor “por cima de cada cultura, também por baixo, há ideias, crenças e costumes que são comuns a todos os membros da sociedade” (LOUREIRO, 1994, p.78). Nesse caso, é necessário entender os processos históricos de determinados povos para entender a cultura, assim como os elementos presentes nas lutas desses povos, a exemplo da cabanagem, da exploração do ouro em

serra pelada, o ciclo da borracha, entre outros que são marcadores para entendimento da cultura amazônica brasileira.

A partir do exposto, consideramos que tratar de miscigenação não significa desvalorizar as relações desiguais que existem nesse processo, mas revelar as potencialidades e os fatores históricos que favoreceram e favorecem a construção da cultura amazônica ou dos processos socioculturais existentes na Amazônia brasileira, presentes em diferentes processos socializadores situados em espaços, organizações e representações sociais.

Com base nas diferentes vertentes culturais apresentadas, podemos dizer que ela é elemento fundamental para a existência de outros micros processos aos quais ocorrem em diferentes espaços, inclusive, na escola atualmente. Nesse caso, um deles refere-se aos processos socializadores na educação, os quais estão repletos de valores, normas e disposições sociais que fazem do indivíduo um ser socialmente identificável (SETTON, 2003) e que refletem suas expressões socioculturais. Desse modo, para entender processos socializadores atuais de jovens amazônidas, necessário foi resenhar com muitos autores sobre a categoria cultura para compreender sobre heranças culturais.

Para Berger e Luckmann (1996), o indivíduo não nasce membro de uma sociedade, ele nasce com uma predisposição para a sociabilidade, isto é, para viver em sociedade, contudo essa integração é possível por meio de dois processos. Primeiro, através do convívio com a família, (pais e parentes próximos) cujo conteúdo varia de acordo com o contexto da socialização. Essa socialização se caracteriza como um tipo de *habitus*⁹ primário que servirá de referência inicial para a entrada do indivíduo em novos campos sociais. Assim, ao participar de novos espaços sociais de interação como a escola, o clube, o trabalho, a universidade; o indivíduo entra na chamada socialização secundária que envolve a interiorização de submundos específicos.

Neste sentido, o *habitus* fornece ao mesmo tempo um princípio de socialização e de individualização, de acordo com os autores acima. Socialização porque as ações dos indivíduos são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares, a exemplo de um *habitus* religioso, acadêmico ou militar; e individualização porque cada pessoa tem sua trajetória única no mundo, dessa forma internaliza valores de forma particular.

⁹ Para Bourdieu [...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, que dizem, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação combinadas de um maestro (BOURDIEU, 2007a, p. 40).

Desse modo, para se compreender a prática socializada faz-se necessário recorrer aos estudos de Bourdieu (1974) para compreender a diferença entre *habitus* e o campo. Para o autor, *habitus*, é como um espaço estruturado, relativamente autônomo com regras próprias de funcionamento, na qual o indivíduo desde o nascimento condiciona os seus sentidos e de suas ações, já o *Campos* está ligado a noção de espaço social (a sociedade). Há vários tipos de campo: jurídico, campo artístico, campo educacional, etc. Em cada campo desses, de acordo com o autor, ocorre lutas simbólicas em decorrência das relações sociais que existe em cada grupo.

No campo militar, por exemplo, exige-se a posse de um *habitus* militar em que as relações sociais produzidas são altamente previsíveis, e são norteadas principalmente por duas categorias “a hierarquia, que delimita quem manda e quem deve obedecer; e a disciplina, que assegura tal obediência” (ROSA e BRITO, 2016, p. 200) ambas atuam como via de mão dupla que se completam ao serem exteriorizadas por meio das e nas práticas sociais. Desse modo, em se tratando dos estudos para esta dissertação, podemos dizer que é o *habitus* militar invadindo o espaço do campo educacional e dos *habitus* das crianças e jovens civis.

A cultura, portanto, está inserida nos múltiplos processos socializadores existentes na sociedade. No campo educacional, observa-se que os (novos) processos socializadores existentes corroboram para a materialidade de inúmeras proposições culturais, em vista principalmente das teias sociais as quais são construídas e que são postas sob o ângulo das relações globalizadas, nacionalizadas, regionalizadas e localizadas.

Em relação à socialização, Setton (2003) traz elementos que ajudam a refletir sobre a emergência de novos modelos de processos de socialização, em decorrência das transformações que vêm ocorrendo na sociedade geradas pelo processo de globalização, e que suscitam uma nova arquitetura social especialmente para o campo educacional, de modo a proporcionar a necessidade de se repensar os papéis das instâncias tradicionais de educação.

Os principais argumentos que sustentam a tese da autora sinalizam, primeiramente, a configuração clássica de dois espaços de socialização tradicionais que, no caso, compõem a família e a escola, apontando, ainda, que a educação é uma socialização metódica, construída por esses dois grupos sociais – conforme os escritos de Durkheim (2011) citados em seu estudo, o qual considera que não há separação entre a sociedade e indivíduo, já que são ideias dependentes uma da outra. Para ela, Durkheim destaca, ainda, que no desejo melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhorar-se a si próprio, aceitando, inclusive, os valores morais e a coerção entendido como valores civilizatórios necessários para a construção de uma educação normativa e moral a qual esteja assentada na unidade entre indivíduo e sociedade e que objetive forjar a personalidade de um novo sujeito social.

Verifica-se, assim, que Setton (2003) revela a visão conservadora de Durkheim para com o indivíduo e sua relação com a sociedade. Certamente se o autor francês fosse vivo, analisando os fenômenos atuais, ele teria tudo para ser favorável ao processo de militarização das escolas civis públicas no Brasil.

Entretanto, de fato, “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (CANDAU, 2008a, p. 13).

Porém, denota-se a possibilidade de existência de dois grandes eixos que possam promover a materialização dos processos culturais, no caso: o ensino de base monocultural ou o ensino intercultural. A primeira perspectiva refere-se ao modelo etnocêntrico, idealístico proposto pela classe social hegemônica, a qual está presente na maioria das escolas e nas proposições curriculares da atualidade (e que abrange a proposta de militarização de escolas públicas civis). A segunda visa promover o diálogo e reconhece os indivíduos como únicos e diferentes entre si e como sujeitos heterogêneos (CANDAU, 2012).

Todavia, a atual configuração da cultura escolar presente nos processos socializadores contemporâneos, em particular os presentes na região amazônica brasileira, revela um hibridismo em diversas relações, as quais estão presentes no espaço escolar, especialmente por conceber as raízes históricas e epistemológicas de diferentes vertentes sociais e históricas que compuseram a formação da sociedade latino-americana (CANCLINI, 2008). Trata-se da presença e da importância que a mestiçagem desvelou para as práticas culturais atuais, sob diversos ângulos e perspectivas, nesse caso, em particular pelas contradições decorrentes do convívio social urbano e das inferências do contexto internacional nas diversas relações sociais existentes na atualidade. Ou seja: nem mesmo a Escola pública brasileira tem compreendido este fenômeno, tampouco é acertada a decisão de militarizar escolas por não se reconhecer a complexidade dos processos socializadores atuais, conforme destacado anteriormente por Canclini.

A cultura escolar amazônica, portanto, carrega consigo esse hibridismo, potencializado pelos diferentes processos socializadores que formam, em maior ou menor medida, os sujeitos que usufruem do espaço escolar e de outros territórios para a construção de suas sociabilidades, se formando e se transformando enquanto sujeito social de diferentes manifestações interculturais e socioeducativas, sejam elas disciplinares ou indisciplinadas, que potencializam a manifestação de sua existência na escola, na família, e em seus diferentes espaços de socialização.

Assim sendo, os aspectos da cultura escolar na contemporaneidade revelam as singularidades e especificidades que se apresentam no campo escolar, pois demonstram

intencionalidades e subjetividades que se associam ao conjunto de ações construídas no cotidiano da escola (HORKHEIMER; ADORNO, 2002; CANCLINI, 2011).

No âmbito desse debate, Setton (2003), ainda, aponta uma nova configuração das relações sociais, expressando que as ações educativas não acontecem apenas nos espaços institucionais tradicionais (família e escola, por exemplo), ao contrário, surgem, cada vez mais através da cultura de massa (HORKHEIMER; ADORNO, 2002), atualmente responsável pela circulação de informações. Ela destaca, ainda, que os processos socializadores contemporâneos fizeram surgir novos modelos familiares e novas propostas pedagógicas, configurando uma pluralidade de projetos educativos, novas maneiras de aprendizado formal e informal que resultam em adaptações e percepções que o indivíduo passa a ter sobre o mundo e sobre si.

Em estudo específico, sobre a particularidade do processo de socialização na contemporaneidade, Setton (2005) destaca que esses processos atualmente são observados como um espaço plural de múltiplas referências identitárias sendo a família e a escola uma dessas matrizes capazes de contribuir para formação da consciência social do indivíduo, mas não as únicas.

Inspiradas na obra de Pierre Bourdieu, sobre a teoria de *Habitus* e a respeito das diferenças de herança cultural dos sujeitos investigados, Setton (2009) descreve o sistema escolar como formadora de *Habitus*, e responsável pela transmissão de práticas e representações sociais situadas como uma fonte de legitimação de valores e bens que a sociedade consagra. Dessa forma, a autora mantém o olhar crítico nas estruturas socializantes, quando tenta entender a diversidade que há entre elas, sobretudo na articulação entre Família e Escola, enquanto duas estruturas socializantes distintas.

Partindo dessa concepção, a pesquisadora buscou compreender, através de uma realidade empírica, como se organizam essas matrizes de socialização em formações sociais e grupais de jovens em condições materiais e culturais de existência bem distintas, através de um estudo comparativo entre um grupo de estudantes de escolas públicas e um grupo de estudantes de escolas particulares de duas localidades do Pará, no caso, o município de Santarém e seu distrito, Alter do Chão: um estado marcado por graves conflitos pelas reservas produtivas naturais e baixos níveis de escolaridade.

A pesquisa visou entender o lado benéfico e obscuro da sociabilidade dos jovens nessa região. No entanto, vale ressaltar que a diferença de socialização, entre esses grupos foram bastante díspares, sobretudo, por possuírem sonhos, compromissos, trajetórias e projetos de vida bem diversos.

Observamos, no escopo de sua pesquisa, que os jovens matriculados em uma escola privada por virem de famílias com melhores condições materiais e comprometidas com a manutenção ou mobilidade social, são menos dependentes e mais autônomos, em quase todos os espaços socializadores em que circulam. De modo geral, estão submetidos a um controle nos seus padrões de conduta, reconhecem como legítimas as autoridades institucionais, são alunos mais críticos, exigentes e percebem a educação como uma mercadoria e um direito garantido por lei.

Por outro lado, os jovens de escola pública, são mais dependentes intelectualmente e se veem submetidos às autoridades e as posições hierárquicas do interior doméstico, uma vez, que são “forçados”, desde muito cedo, a aproveitarem as oportunidades de trabalho e crescimento fora do ambiente familiar. Percebem o espaço da socialização escolar como privilégio e não como direito e distante do universo promovido pela família, para eles a relação com as estruturas socializantes da escola e da família são dissociadas.

Assim, nota-se de acordo com a categoria “posição social” de Bourdieu, que indivíduos dotados de capital econômico e cultural (grupo da escola privada) tem mais chances de se apropriarem da cultura escolar porque a escola é vista como uma forte matriz de cultura complementar à família. Não é o caso dos alunos da escola pública pesquisada por Setton.

Em consonância com esses resultados que desvelam contradições e ideias divergentes sobre o processo educacional, mas que ocorrem sob a base dos processos socializadores, Bourdieu (1974) sustenta a ideia de que as diferenças de classes e a segregação social são próprias de sistemas de ensino que deixam de cumprir seu papel enquanto transformador social ao separar, de forma sistemática, a cultura erudita transmitida pela escola, das culturas populares, adquiridas nos ofícios e no contato com seus semelhantes.

Ele ainda entende que a escola, enquanto formadora de *hábitus*, pode suscitar esquemas particulares que poderão ser aplicados em diversos campos do pensamento e da ação e que seria ingênuo desconsiderar que ela modifica o conteúdo e o próprio espírito de cultura que transmite, transformando o legado coletivo em um inconsciente comum e individual, tal como se observa no discurso das escolas militares que através da disciplinarização o sujeito seria capaz de torna-se mais obediente.

Diante desses fatos que evidenciam a pluralidade social, cultural e regional presentes nos processos socializadores e de formação humana que se agregam à escola, nota-se o quão problematizador, instigante e necessário é compreender as mediações e os processos históricos que se associam a formação sociocultural que expressa a diversidade étnica, racial, presente nos processos socializadores e no hibridismo cultural existentes na Amazônia brasileira.

Nesse campo, considera-se necessário discutir acerca dos papéis e da função social que a escola tem assumido na contemporaneidade, especialmente após o fenômeno da universalização do Ensino Fundamental no Brasil, da explosão das matrículas inclusive no Ensino Médio e da reconfiguração da cultura escolar. A escola, passou a receber sujeitos das mais variadas matizes culturais, *habitus* diversos, influências plurais e de todo um contexto multicultural com presença de novos atores, como os negros, índios, grupos LGBTQIAPN+, e de uma massa expropriada economicamente que adentrou nos espaços escolares.

É nesse contexto de muita diversidade, multiculturalidade e interculturalidade (que tem causado extremos estranhamentos nos grupos neoconservadores da sociedade) que vem se implementando o processo de militarização escolar, o qual refere-se a uma tentativa de controlar, homogeneizar, vigiar, por meio da disciplina coercitiva crianças e jovens de periferia¹⁰. Tais questões tocam a pluralidade humana e será abordada, na próxima seção, sob um viés que destaca elementos de reconfiguração da escola pública sob um discurso calcado na ineficiência e na construção de projetos hegemônicos para a educação na atualidade.

¹⁰ A “militarização” foi programada especialmente para escolas públicas de periferia com o argumento de que nessas áreas vulneráveis a violência havia entrado nos espaços educacionais. Ocorre que, sem demora, por razões que não poderão aqui ser discutidas, as escolas públicas militarizadas passaram a ser objeto de desejo das classes médias que não habitam na periferia. O resultado desse desejo vem apontando para outro fenômeno: o da elitização dessas unidades escolares.

2 A CULTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UNIVERSALIZAÇÃO, DIVERSIDADE, ESTRANHAMENTOS E ATAQUES À ESCOLA PÚBLICA

A discussão acerca dos processos culturais que englobam a educação na contemporaneidade especifica a existência de inúmeros eventos aos quais estão relacionados a socialização, aos ritos construídos cotidianamente na escola, além de outros eventos que especificam a corporeidade e sua relação com a organização escolar. No presente estudo, tais elementos são existentes em uma realidade específica e que desvelam, para além dos eventos socioculturais, a sua relação com um contexto escolar específico, no caso, uma unidade escolar que fora militarizada – conforme já destacado.

Nesse contexto e diante da materialização de processos socializadores híbridos, considera-se necessário tratar sobre alguns elementos que destacam a função social da escola em correlação ao fenômeno da universalização do Ensino Fundamental ocorrida no Brasil, especialmente observadas a partir do processo de expansão das matrículas ocorridas no bojo da educação básica, em particular no Ensino Médio.

Desse modo, a presente seção tem por objetivo compreender a cultura disciplinar, a partir do processo de universalização do acesso ao ensino conjugado com a diversidade estudantil na Educação Básica e do discurso da falência da escola pública no contexto da Amazônia amapaense. Para tanto, buscamos, primeiramente, tratar acerca dos atuais desafios que estão relacionados à escola pública e que estão consubstanciados em um ciclo social de opressões e ameaças e, que estão circunscritos sob o processo de expansão da escolarização, especialmente no tocante a oferta educacional e, seguidamente, tratamos sobre os processos socioculturais que estão imbricados no discurso de “falência” da escola pública na contemporaneidade.

Seguidamente, tratamos acerca de questões que envolvem aspectos sociais, políticos e culturais que tocam a disciplinarização em escolas públicas civis militarizadas, problematizando os discursos que versam sobre a ideia de qualidade educacional nesses espaços escolares. Por fim, abordamos questões que tocam aspectos disciplinares e indisciplinados analisados, fundamentalmente, sob a perspectiva do educador Paulo Freire, com destaque para questões que marcam a existência do autoritarismo no âmbito educacional.

2.1 A Universalização Escolar Pública em Contraste ao Discurso da Falência da Escola: expansão da “Nova” Hegemonia Educacional

Inicialmente, destacamos que os aspectos históricos presentes na política educacional brasileira revelam que a educação sempre esteve muito ligada às questões políticas, econômicas e sociais, cuja existência está na sua própria história (ARANHA, 2012; SANTOS, 2010; OLIVEIRA, 2005; 2007). Desde o processo de colonização a Educação vem sendo gerida pela classe dominante. Sua prioridade esteve sempre ligada em atender aos interesses econômicos. Consequentemente, desde o seu início a instituição Escola tem sido funcional ao Capitalismo.

Tratava-se de um processo educacional pautado em atender aos interesses da Corte Portuguesa. Além disso, seu alcance e sua função social destoava do conjunto populacional brasileiro, já que a grande parte dos sujeitos que compunham a sociedade brasileira naquela época não detinham o direito, sequer, ao acesso à Educação. Eram sujeitos situados no âmbito da cultura popular, a qual era composta por negros e indígenas, vistos como indivíduos inferiores. O processo de ensino ou de educação proposta objetivava a inculcação do consenso e o aceite das mazelas socialmente impostas. Era um processo que dissimulava suas culturas, suas crenças, suas músicas, suas religiões, seus ideais, os quais foram sucumbidos pela cultura erudita, europeizada a qual vigorava no país (SAVIANI, 2007).

Nesse sentido, é notório que ao longo da construção histórica das ideias pedagógicas no Brasil, as escolas/sistemas educacionais perpetuaram a desigualdade social, concebendo as escolas como um espaço de aprendizagem destinado somente para as elites e com vistas a atender aos interesses hegemônicos da época, na atualidade, do sistema político-social vigente, no caso, o capitalismo (SAVIANI, 2007).

Todavia, a Escola se tornou de fato uma instituição em disputa, especialmente quanto ao tipo de filosofia de educação ensinada nesse importante espaço. Em vista disso, nós concebemos que a principal marca do processo de institucionalização escolar refere-se à necessidade de mudanças sociais e educacionais que estejam vinculadas com a finalidade da criação de conexões mais equitativas com as classes populares, mas sem perder de vista que há também um “outro lado” nesse processo, que estamos diante de um “jogo” que ocorre inclusive dentro do próprio espaço das unidades escolares.

Isso porque, se há complexidade remetida ao público que a escola atende, principalmente referida aos baixos indicadores socioeconômicos das famílias, há também quanto às expectativas da própria escola em relação a ele. Essa via de mão dupla, na realidade, revela tensões próprias de um particular espaço-tempo, o escolar, mas ganha contornos mais excludentes no contexto de uma sociedade que tardiamente

se desafiou a massificar a escolarização. (RAMOS, 2018, p. 2).

Desse modo, observamos que há uma “via de mão dupla” no que tange aos projetos socioeducacionais presentes ao longo da historicidade política e educacional brasileira, de maneira que, de um lado, a oferta educacional se volta para atender a um público específico, historicamente situado na base das camadas populares brasileiras; do outro lado, percebemos que há uma tensão quanto a uma oferta educativa que priorize a camada historicamente “mais abastada” da sociedade. Em síntese, concebemos a coexistência de projetos distintos no tocante a garantia do direito à educação no Brasil, bem como, a expansão da oferta educacional ao longo da história da educação escolar no território brasileiro, revela a existência de uma política educacional hegemônica e que, busca, cada vez mais, consolidar seus interesses próprios a partir de educação específica e diferenciada, um modelo para a classe burguesa e outro para as classes mais populares.

Devido a esses eventos históricos, Santos (2010) destaca um elemento importante nesse processo, no caso, a universalização do ensino nos sistemas educacionais do Brasil. Trata-se de um processo que possibilita a reflexão acerca da garantia do direito à Educação no país, nesse caso, compreendido a partir da ampliação da oferta, acesso e permanência estudantil nas instituições escolares, mas que, notoriamente, ocorreu de modo tardio e lento.

Sob a perspectiva do contexto histórico que oportunizou essa tardia e múltipla universalização, consideramos que “as raízes oligárquicas do Estado, assim como a cultura escravocrata e autoritária da sociedade fizeram tardar ao máximo a positivação dos direitos à educação pública e gratuita.” (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 1). É importante destacar que a criação de regimentos e leis presentes no âmbito da legislação educacional brasileira não oportunizaram a materialização desse processo, de modo que os interesses da classe hegemônica sempre se sobressaíram em relação aos interesses populares.

O processo de expansão da educação só veio acontecer no século XX, especificamente no início da década de 1930¹¹, período em que o país passou por grandes mudanças em sua estrutura de organização política, econômica, social e laboral. Implica destacar que tais mudanças

¹¹ Refere-se a um período importante na História do Brasil, em que demarca profundas transformações na organização social e do trabalho vivenciadas no país. O modelo econômico passou a centralizar as atividades voltadas para o mercado externo, fundamentado em um modelo agroexportador e com base na implantação de um modelo industrial. Nesse período houve aumento populacional, potente êxodo rural, surgimento da classe operária, e formação de uma elite intelectual e cultural que influenciados pela semana da arte moderna, em 1922, exigiam maior participação do Estado na educação, que até então boa parte era exercida pela igreja católica. Tais mudanças propuseram um reordenamento na totalidade social brasileira, em particular, no campo educacional, pois, devido às necessidades socioeconômicas e técnicas, possibilitaram um aumento na demanda socioeducacional do país (SANTOS, 2010).

ocasionaram pressões no trato da dinâmica pedagógica constituída no Brasil, assim como ocasionou transformações no tocante ao papel da escola e sua função social, especialmente no sentido de compreender as necessidades sociolaborais de cada época – fator determinante para a composição curricular e educacional presente no Brasil.

Sob esse contexto, no campo educacional, em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 educadores. O documento refere-se a um importante marco na política educacional brasileira e, apresentava como objetivo a defesa de uma educação obrigatória no cenário nacional. Em resumo:

O documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto — que certamente for redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira — era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. Ao contrário, propunha a escola secundária unitária, com uma base comum de cultura geral para todos, em três anos, e só depois, entre os 15 e 18 anos, o jovem seria encaminhado para a formação acadêmica e a profissional. Entre outras reivindicações, este propósito não foi acolhido na nova Constituição de 1934. (ARANHA, 2012, p. 328).

Diante da ideia apresentada, denota-se a importância que o Manifesto representou para aquele período histórico da política educacional brasileira, com especial atenção aos quesitos que tocam a oferta, a gratuidade, a obrigatoriedade, a expansão e, sobretudo, ao fim do caráter discriminatório e antidemocrático presente no âmbito do ensino brasileiro.

Nesse sentido, Oliveira (2007) destaca que nos últimos oitenta anos houve expansão de acesso e permanência no sistema escolar brasileiro, fazendo com que no final do século XX, o Ensino Fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso, porém essa realidade, fruto de características democratizadoras confrontou-se com a redução de investimentos público, decorrentes das opções macroeconômicas do ajuste fiscal e da geração de superávits primários.

Nesse sentido, o processo de universalização do ensino gerou duas novas demandas populares por acesso à educação. Uma materializada na matrícula no ensino médio e mesmo no ensino superior, implodindo, ironicamente, a vertente de economia de recursos que originou parte das políticas de correção de fluxo. A segunda demanda, refere-se à questão da qualidade (OLIVEIRA, 2007).

Para discutir a qualidade de ensino, Oliveira e Araújo (2005) citam com base nos aspectos históricos da educação brasileira três significados distintos de qualidade que foram inculcados na cultura escolar e circularam simbólica e concretamente na sociedade. O primeiro está relacionado

com a possibilidade ou impossibilidade de acesso a escolarização. O segundo relacionado a ideia de fluxo, e finalmente, o terceiro trata da ideia da qualidade pautada no desempenho mediante testes de larga escala.

Nesse percurso histórico que se refere ao processo de universalização no Brasil, é ainda importante destacar que:

A instrução primária, com duração de 2 a 5 anos, foi estruturada a partir de 1920 mediante as reformas estaduais. A escolaridade mínima obrigatória de 8 anos foi estabelecida somente em 1971 (Lei n. 5.692); a de 9 anos, em 2006 (Lei n. 11.274) e a de 14 anos (dos 4 aos 17 anos de idade, envolvendo a educação básica, inclusive para os jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria) em 2009 (Emenda Constitucional n. 59). Apesar de o Estado brasileiro ter reconhecido a educação como um direito social na década de 1930, foi somente em 1988 que o ensino obrigatório foi assumido pela Constituição como um direito público subjetivo. Ao aprovar esse princípio, a Constituição introduziu um importante instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal. Trata-se de uma importante inovação na medida em que ficam estabelecidas algumas situações nas quais o Poder Público tem o dever de assegurar e fazer em benefício do interesse individual do cidadão. (TREVISOLO; MAZZIONI, 2018, p. 1).

A ideia apresentada expressa aspectos da historicidade da política educacional brasileira e que tocam, fundamentalmente, a legislação educacional do Brasil. São elementos importantes que desvelam potencialidades presentes na luta pela garantia do direito à educação no Brasil, consubstanciado na oferta, na expansão e na cultura de universalização, socialmente necessária, do ensino.

Contudo, foi, de fato, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que houve uma perspectiva mais universalizante e de ampliação dos direitos sociais (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Logo, denotamos que se trata de um processo bastante recente que objetiva a garantia e ampliação da oferta de ensino atrelada a universalização escolar no cenário brasileiro.

Segundo Guimarães (2015) a Carta Magna trouxe em seu escopo a participação social, com respeito às diversidades, valorização do profissional em educação e implementação de gestão democrática nas escolas. Todavia, a materialidade dessas questões ainda está muito longe da realidade educacional brasileira. Atrelado a isso, a historicidade do processo de acesso, oferta universal e garantia do direito à educação no cenário brasileiro já sinaliza, estruturalmente, que a educação no país sempre esteve vinculada a um projeto de sociedade elitista, burguesa e hegemônica e que, os movimentos contrários pela luta e garantia do direito a educação não foi capaz de desestruturar o projeto de educação hegemônica no Brasil.

Nesse sentido, cabe lembrar que:

Apenas em 1930, logo após o fim da República Velha, o Governo federal reconheceu a educação como tema nacional e tomou as primeiras medidas para expandir o sistema público de ensino e organizar a contratação de professores e a carreira docente. Foram necessários quase cinco séculos para aprovar, na Constituição de 1988, que a educação é um direito público subjetivo. (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 1).

Com efeito, é na década de 1990, que o Presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (mandatos de 1995 a 2002) com intuito de atender às doutrinas internacionais “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, estabelece uma série de reformas políticas, econômicas e educacionais no país. Seguindo a filosofia de descentralização, desregulamentação e autonomia, os agentes teriam mais liberdade para competir e vender seus produtos no mercado.

Não obstante, é imperioso considerar que mesmo diante dessa realidade histórica, as ações de contra-hegemonia se fizeram presentes em espaços de disputas aos quais – no âmbito da política educacional brasileira – são culturalmente considerados como “arenas” de disputas. Tratam-se de projetos que visam consolidar uma determinada ideologia social no campo educacional brasileira atrelada ao processo de expansão na oferta educacional e na consequente democratização do ensino.

Assim, diante desses fatos que revelam crescimento na oferta associada à universalização escolar pública, com grande expansão de matrículas, observamos que ocorreu crescente discurso de que a escola pública estaria falida, dando, assim, espaços para se pensar e promover novas ações no campo educacional brasileiro, especialmente com foco na expansão de uma “nova” hegemonia educacional, atrelada a interesses que ressignificam e remodelam a educação na atualidade. Suspeitamos que o forte apelo de parte da sociedade brasileira por mais “escolas públicas militarizadas” se deve a crença de que o sistema de ensino público encontra-se totalmente desmantelado. Sabemos que muito se deve melhorar em relação à escola pública, mas dizer que ela faliu é jogar fora todo o processo de lutas defendido pela sociedade civil que tornou essa instituição um importante polo de mobilidade social para as classes populares.

Tais elementos expressam que o processo de universalização educacional no Brasil, demonstra que desde a década de 1920 a educação esteve voltada para a elite burguesa. Não houve, portanto, preocupação em atender o restante da sociedade, especialmente os sujeitos pertencentes às classes populares. Parte destes sujeitos foram “esquecidos”, restando-lhes uma educação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, quando muito.

Acrescentamos que, mesmo em uma perspectiva histórica, não houve ampliação equitativa das escolas e nem investimentos suficientemente necessários para garantir uma educação pública de qualidade, socialmente necessário, e com um viés contra-hegemônico –

fundamental para a quebra paradigmática do *status quo* interposto pela sociedade neoliberal-capitalista contemporânea.

Ademais, discorremos que a ampliação das instituições escolares – em especial pós 1990 – ocorreu sob um viés privatista, com incentivos ao crescimento da iniciativa privada no tocante a escolarização privada no cenário brasileiro.

Nesse campo de discussão, é fundamental lembrarmos que a primeira tentativa de universalização foi na década de 1920, mas a notoriedade desse processo ainda é muito recente, concebido, especialmente, com a promulgação da Constituição de 1988.

Diante dos processos interpostos pela hegemonia e que se referem diretamente a complexidade sociocultural apresentada pela escola na atualidade, é imperioso destacar que, nesse campo de disputas em que está posto a educação escolar no Brasil:

A escola enfrenta dificuldades colocadas pela missão constitucional de difundir conhecimentos e saberes para a cidadania e para o trabalho. Não é que esteja em crise, sintoma que motiva sua quase destruição. Ao contrário, está vivendo um momento oportuno para ajudar a redefinir os termos da relação com as classes populares, público historicamente excluído dos capitais mais promotores de bem-estar social. Nesse sentido, faz-se necessário dizer que a escola tem uma missão muito clara: contribuir para a construção dos papéis sociais fundamentais ao projeto de democracia, o que pressupõe considerar como horizonte a equidade escolar. (RAMOS, 2018, p. 3, grifos nossos).

Em contrapartida a ideia apresentada, o que observamos é um processo de mudança no tocante a missão da escola na atualidade. Nesse sentido, o projeto de escola concebido na contemporaneidade perpassa por inúmeras transformações, cuja função principal se direciona ao remodelamento de sua função social. Trata-se de um processo que apresenta fundamentos falaciosos calcados no discurso de ineficiência e falência da escola pública, concebida, especialmente, sob o prisma da nova hegemonia educacional interposta nos sistemas educacionais do Brasil, que se colocam como “heróis” da escola pública e da “situação caótica em que ela está por ser pública”. Em nome disso, “difamam cada vez mais a esfera pública e atribuem o fracasso à escola pública e aos atores que nela atuam [...]” (PALÚ e PETRY, 2020, p. 13).

Tais questões contribuem para a materialização de processos ideológicos e subjetivos que visam inculcar um discurso de ataque às instituições públicas, em especial às escolas públicas do Brasil – colocando-a sob patamares subjulgados por aspectos como ineficiência, má qualidade, que não apresenta dados qualitativos em *rankings* e/ou em sistemas de avaliação de larga escala, entre outros aspectos socialmente vistos e que se reverberam no campo da política educacional hegemônica presente no atual cenário educacional brasileiro.

Por fim, em continuidade nas discussões que envolvem a temática apresentada e que desvelam discursos ideologicamente consolidados na sociedade atual, é fundamental que se trate acerca de alguns desses discursos que destacam, em sua composição ideológica, a ineficiência e a falência da escola pública sob o prisma existencial de uma “nova” educação hegemônica, a qual retrata caminhos para múltiplos processos, nesse caso, com destaque para o processo de militarização de escolas públicas (civis) no cenário educacional brasileiro.

2.1.1 O Discurso da Ineficiência e da Falência da Escola Pública sob o prisma da “Nova” Educação Hegemônica: caminhos para a militarização escolar

Nesta seção, vamos destacar elementos da contemporaneidade que desvelam um “novo” olhar para a Educação no Brasil. Trata-se de uma composição ideológica baseada em discursos que sinalizam, sob uma óptica hegemônica, o que seria a ineficiência em consonância com a falência da escola pública.

Para tanto, alegam os defensores da “escola falida” a necessidade de substituição do atual modelo socioeducacional por novos modelos/projetos, por exemplo, o apregoado como militarização de escolas públicas do Brasil.

Nesse caso, implementou-se no Brasil políticas que visavam o redirecionamento do papel do Estado nas políticas sociais e dos ajustes fiscais criando um fosso entre as conquistas garantidas em lei e as necessidades relativas à redução dos gastos públicos gerando dúvidas quanto ao acesso, melhoria da qualidade da educação e a permanência para tal fim. Trata-se, de modo fundamental, da aplicação da onda neoconservadora aplicada no âmbito das políticas públicas educacionais constituídas no Brasil. Desse modo, é importante destacar que:

O entendimento desse processo pode nos desvelar quem dá energia a essa onda neoconservadora. Para nós pode ser que sejam aqueles para os quais os laços sociais e culturais se romperam ou se esfacelaram, os mesmos que submetidos aos ditames homogeneizantes da economia global perderam os dados de suas culturas, o que dificultou a formação de suas identidades em meio ao alvoroço globalizante, de modo que os mesmos não se enxergassem como atores do processo histórico em andamento. Considera-se que seja esse um fator importante para a explicação de como esses indivíduos se tornaram massa de manobra político-econômica, pois se um sujeito não se sustenta numa estrutura social e cultural fica mais fácil de ser manipulado e dominado. O que ocorre aí, também, é a perda de fé na democracia representativa, fenômeno que vem acontecendo em diversos países. (WHITAKER; VITORINO; FIAMENGUE, 2021, p. 13).

Nota-se que a perspectiva de construção da cultura educacional se volta para questões que tocam a captura de subjetividade dos sujeitos, de modo que essa “onda” neoconservadora

consegue, através de processos ideológicos, convencer muitos sujeitos de que a escola pública tornou-se uma instituição falida e que não apresenta, na atualidade, condições condignas para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, de maneira que a sua transformação se faz necessária como condição de única saída para os problemas sociais, econômicos, culturais – sendo a escola, portanto, a salvadora dos bons costumes – desde que esteja alinhada aos padrões de compartilhamento da gestão ou que adentre na lógica da militarização socioinstitucional, e da mercadorização.

Em vista dessas questões e desse discurso falacioso apregoado com base na “falência das instituições públicas”, nesse caso, especialmente da escola, assim como sustentando através de rituais de opressões e ameaças que, ao longo do tempo, colocaram em xeque a função social da escola e suas objetivações históricas enquanto instituição propedêutica do saber. Nesse interim, emerge, potencialmente, a ideia de militarização das instituições escolares do país, na condição de elemento salvador das instituições e das boas práticas sociais necessárias para a manutenção da ordem social vigente. Não fica tão difícil dizer a essa altura que a falência da escola pública é um mito, assim como é a questão da disciplina, ou da sua falta dentro dos ambientes escolares. O problema é mais complexo do que os argumentos imediatistas e rasos. Este estudo vem apresentando argumentos no sentido de enfrentar tais falácias.

Em consonância a essas questões, Oliveira e Araújo (2005) destaca que todo esse contexto favoreceu uma perspectiva de um discurso da “qualidade” fundamentada na lógica empresarial de eficiência e produtividade, mediante testes de larga escala, contrapondo as ideias de redemocratização e do conhecimento, do papel social da escola, do perfil de aluno, do currículo flexível e ligado à realidade do educando e das ações pedagógicas almejadas para os sistemas de ensinos no Brasil.

Notoriamente, tal fato espreita uma relação com o título desta subseção, ao evidenciar que, ao longo de um processo histórico, a escola pública é colocada por sobre uma “arena de disputas”, em que, ao mesmo tempo, sofre opressões e ameaças de opositores a existência de uma escola pública, laica e socialmente referenciada, e que denotam que este modelo escolar seria ineficiente e não garantiria o atendimento às necessidades sociais impostas pelo sistema capitalista.

Asseveramos mais uma vez que se trata de uma realidade que é falaciosamente sustentada por um discurso de que o modelo escolar público atual é falido, que caminha sob lentos passos para um processo de evolução e crescimento na tangente da oferta e do acesso ao ensino, assim como não atende aos atuais interesses sociais, políticos, econômicos e, substancialmente, da classe hegemonicamente dominante.

No contexto atual desse debate, para o ex-presidente Jair Bolsonaro (expressão política do conservadorismo de extrema direita no Brasil), a má qualidade da educação pública estaria relacionada à perda da autoridade e da disciplina pelo professor em sala de aula e que a alternativa está na criação de instituições pautadas em pedagogias militares que “estão à frente em grande parte das demais”, porque “ainda impõem hierarquia e autoridade aos alunos” (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019).

Segundo Barbosa (2020), esse tipo de discurso, em parte, pode ter fundamento. Muitos professores perderam a autoridade em sala de aula por razões que podem ser explicadas, do ponto de vista geracional, a partir das mudanças que ocorrem entre as gerações. Mas, apresentar uma solução simplista e falaciosa, ignorando as causas e a complexidade do tema, atribuindo o desastre da educação ao professor é uma medida arrogante e extremamente desrespeitosa feita em nome da qualidade do ensino.

Partindo dessa análise, Pinheiro; Pereira e Sabino (2019, p. 26) trazem em seus estudos alguns questionamentos sobre o que é qualidade educacional. Para isso fazem uma retomada dos planos de educação no Brasil para então chegarem à conclusão de que o termo qualidade é uma categoria histórica e socialmente construída, cujos discursos se alteram no tempo e no espaço, “onde diferentes setores se mobilizam frente às distintas concepções político-pedagógicas que possuem”.

É nesse contexto de discurso da qualidade que os modelos de escolas militares, se encaixam, como se observa nas reportagens em telejornais, na emissora Globo e suas filiais, ao destacarem as escolas militares como sendo melhores, pois, obteriam alto rendimento nas provas e nos índices do Índice de Desenvolvimento da educação Básica-IDEA. Porém, nessa narrativa, não consideram as condições políticas que sustentam os supostos resultados como ressaltam Pinheiro; Pereira; Sabino (2019).

No ano de 2019, como ações para ampliar essa concepção de qualidade, o ex-presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro criou através do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, a Subsecretaria de Fomento às “Escolas Cívico-Militares” em seu artigo 1º da Estrutura Regimental do Ministério da Educação que permitiu ao Ministério da Educação estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação” (BRASIL, 2019).

Em complemento, o governo elaborou o texto intitulado “Compromisso Nacional pela Educação Básica” que cria uma proposta de melhorias para a educação até 2030 entre elas está a militarização de escolas como indicador de melhoria da qualidade da educação básica. Neste documento e conforme destacam os estudos de Pinheiro; Pereira e Sabino (2019), a militarização

das escolas públicas tem sido caracterizada em alguns aspectos: por receberem três vezes mais recursos financeiros que uma escola civil; por apresentarem estratégias próprias de cobranças monetárias voluntárias; por destinarem parte das reservas para dependentes de militares e pelos alunos apresentarem um perfil socioeconômico mais elevado.

Os aspectos acima levam a inferir que as escolas públicas que foram militarizadas selecionam o seu público previamente, ação que impulsiona vantagens quantitativas nos processos de avaliação pedagógica e nos “indicadores de qualidade” do governo federal. As possibilidades de essas unidades escolares aumentarem suas notas no *ranking* das avaliações nacionais aumentam, contudo, o que não se revela é que essas mesmas unidades vêm passando, ao mesmo tempo, por um processo de elitização quando, na verdade, ao menos, deveriam atender às famílias do bairro em que se localizam tais escolas e das áreas periféricas onde ocorreu a militarização escolar.

Contudo, quanto aos aspectos legais, a militarização das escolas públicas fere totalmente os direitos constitucionais de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/1996), ao permitir a inserção de profissionais militares sem concursos para cargos de natureza específica, por exemplo, e sem formação na área, no espaço educacional, bem como adotar normas e regras militares que violam ou restringem a intimidade e vida privada dos estudantes. Sem esquecer que a militarização da educação afasta completamente da prática escolar o princípio de Gestão Democrática. No âmbito da legislação educacional e sob as perspectivas destacadas, consideramos se tratar de um “mar” de ilegalidades!

Nesse sentido, são criados projetos educacionais que apresentam por objetivo a reformulação do papel da educação escolar na contemporaneidade, assim como pregam a necessidade de reestruturação das ações construídas no bojo da cultura escolar, sinalizando a necessidade de aproximar, cada vez mais, o ensino dos modelos capitalistas de mercado, assim como reconfigurar as bases da educação no sentido de colocá-la sob o viés mercadológico e conservador – tal como observado no processo de militarização escolar. Neste caso, da militarização, temos a aliança neoliberal e neoconservadora tramando juntas para o fim da escola pública, laica, gratuita, universal e socialmente referenciada.

Essa aliança, segundo Miranda (2016), resultou em um conjunto de reformas neoconservadoras no Brasil que foram acentuadas a partir de 2016, e que contribuíram para a precarização do ensino aliada a outras políticas educacionais vigentes que corroboraram para o desmonte da educação pública e para a entrada também de processos de terceirização e/ou privatização da educação tais como:

[...] a Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, a Reforma do Ensino Médio, a publicação da Base Nacional Comum Curricular, a Militarização das Escolas, o Movimento Escola sem Partido, a influência e a presença de instituições privadas no âmbito da educação pública em diferentes arranjos e combinações e a defesa da legalização do *homeschooling* (ensino domiciliar). Todas essas ofensivas foram reforçadas a partir de 2016 e podem levar a educação pública brasileira a um quadro de regressão, no que diz respeito ao acesso, à qualidade e, principalmente, à democratização da educação e da escola em todos os seus sentidos. (PALÚ e PETRY, 2020, p. 14).

Observamos que todos esses elementos criados pela classe hegemônica convergem para o discurso da “falência da educação pública” ou para uma perspectiva de educação que vai de encontro aos princípios emancipatórios, tendo em vista que são políticas públicas criadas com objetivo de “amordaçar”, “padronizar”, controlar e submeter os indivíduos ao projeto de hegemonia interposto através da educação.

Nesse caso, o congelamento de gastos públicos presentes na Emenda Constitucional citada, a Reforma do Ensino Médio associada à padronização do currículo escolar com fundamentos na Base Nacional, a busca por uma neutralidade escolar presente no Movimento Escola sem Partido, a defesa e a expansão do processo de militarização das escolas públicas, conforme destacado pelos autores, coadunam com esse movimento que ratifica o processo de retrocesso da escola pública no Brasil.

Sobre esse aspecto ainda, Miranda (2020) destaca, que a gestão das escolas públicas por órgãos da Segurança são exemplos dessas políticas reformistas que promovem a competição, a meritocracia, a punição e a exclusão de alunos que não se destacam e não cumprem com os estatutos disciplinalizadores do processo escolar.

A partir disso, concebemos como fundamental apresentar algumas perspectivas históricas as quais versam sobre o processo de militarização escolar no cenário brasileiro e amapaense, considerando algumas particularidades sociohistóricas presentes nesse processo, a fim de que possamos entender o fenômeno apresentado e, conseqüentemente, problematiza-lo sob o prisma da Cultura escolar concebida na atualidade.

2.1.2 Perspectivas Históricas da Militarização Escolar no Cenário Brasileiro e Amapaense: breves notas

Nesta subseção realizamos um breve panorama histórico que expressa os elementos que designaram a criação das escolas militares no Brasil, visando compreender a expansão desse modelo de educação presente no sistema educacional atual.

A princípio, é necessário pontuar que no Brasil há diferentes categorias de escolas

militares, destacamos aqui três categorias: 1) Os clássicos colégios militares, pertencente ao exército na qual possui um Sistema de Colégios Militares (SCMB), Marinha, Aeronáutica, e os Colégios Militares da Polícia Militar que são colégios estaduais ligados diretamente ao Comando de Ensino da Secretaria de Segurança Pública; 2) As escolas civis públicas estaduais ou municipais que foram militarizadas antes da criação do PECIM, são escolas administradas pelas corporações militares PM e/ou BM, mas vinculadas as Secretarias Municipal ou Estadual de Educação. No Amapá, essas escolas receberam o nome de escolas de “Gestão Compartilhada”, por serem um modelo híbrido entre as Secretarias de Educação e as Secretarias Estaduais de Segurança Pública, e; 3) As Cívico-Militares constituídas a partir da adesão das Secretarias estaduais e/ou municipais ao programa do governo federal que por meio do Decreto nº 10.004/2019 de 05 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM (BRASIL, 2019).

Historicamente, a criação de colégios militares (categoria 1) no Brasil ocorreu no contexto da formação da República, em 1889, cujo objetivo era atender os filhos de militares. Trata-se do Imperial Colégio Militar da Corte na cidade do Rio de Janeiro, criado através do decreto imperial 10.22. Posteriormente, passou a se chamar Colégio Militar do Rio de Janeiro, em virtude do surgimento de outras instituições nas cidades de Porto Alegre/RS e Barbacena-MG.

Atualmente, o modelo vinculado ao Sistema de Colégio Militar no Brasil é composto por quinze unidades espalhadas em estados diferentes da federação, em que apenas os estabelecimentos de Juiz de Fora/MG e de Santa Maria/RS não estão presentes em capitais de estados, as demais ficam localizadas em Rio de Janeiro (2), São Paulo, Belo Horizonte, Campo Grande, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Manaus, Recife, Salvador, Brasília e, a mais recente, Belém, cujo início do funcionamento ocorreu no ano de 2016 (CASTRO, 2016).

Em geral, nesses colégios, de acordo com Pinheiro; Pereira e Sabino (2019) o custo benefício/aluno é três vezes maior que um aluno de uma escola regular “comum”, os professores possuem dedicação exclusiva e contam com programas de ascensão na carreira civil e militar e possuem maior infraestrutura. O acesso do aluno que não é filho de militares ocorre através de um processo seletivo específico próprio de cada corporação.

Após algumas décadas da criação dos colégios militares federais, algumas unidades federativas começaram a adotar o mesmo modelo de educação com criação de colégios militares estaduais. Os estados pioneiros foram Bahia (1957), Paraná (1959) e Pernambuco (1966).

O estado de Goiás passou a se destacar com 26 escolas militarizadas até início do ano de 2013. Atualmente conta com setenta e seis (76) unidades, incluindo as decorrentes da adesão ao PECIM, são as denominadas escolas cívico-militares já consignadas no âmbito do governo de

Jair Bolsonaro.

Contudo, cabe frisar que, enquanto os colégios militares (categoria 1) são escolas construídas e vinculadas exclusivamente às corporações militares, as escolas/colégios militarizados (categoria 2) são instituições públicas pertencentes ao estado ou município, que funcionavam como escolas regulares civis, mas que tiveram sua gerência entregue a militares, através de leis, decretos ou acordos de cooperação, aprovados pelos governadores/prefeitos com intuito, segundo seus implementadores, de promover a melhoria na qualidade de ensino em consonância aos ordenamentos militares presentes na organização didática das escolas/colégios.

O modelo decorrente do atual processo de militarização, assim, é híbrido, as escolas pertencentes aos estados/municípios continuam vinculadas à Secretaria de Educação. A esta cabe à função de mantenedora com a disponibilização de recursos humanos e pedagógicos e a corporação militar fica com a incumbência de realizar a gestão institucional e coordenação disciplinar, através dos chefes de monitoria e monitores, bem como, inserir na matriz curricular estadual ou municipal disciplinas e diretrizes militares, seguindo os princípios da hierarquia e da ordem.

No contexto do estado amapaense, é importante ressaltar que esse tipo de estabelecimento de ensino, segundo Santos (2023, p. 21), teve suas primeiras intenções no ano de 2007, “através do projeto Lei n. 0120/07 de autoria do Deputado Carlos Alberto Sampaio Cantuária (PDT)” no qual autorizava em seu artigo 1º do Projeto de Lei “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” para filhos de militares (CANTUÁRIA, 2007, p. 01). Esse PL foi aprovado e publicado no Diário Oficial do Estado do Amapá, n. 4244, em 08 de maio de 2008, pelo então Governador Antônio Waldez Góes da Silva, tornando-se Lei n.1.225/08. Porém, Santos (2023) destaca que a lei não foi concretizada por falta de recursos financeiros por parte dos órgãos militares para a construção desses colégios.

Neste sentido, em 2017, dez anos depois, o Governador Antônio Waldez Góes da Silva, em seu terceiro mandato de governo (2015-2018), ratificou, através de outro “Projeto de Lei Ordinária - PLO n.0042/18 de autoria do Poder Executivo, o regime de cooperação técnica que estabeleceu a entrada de militares como gestores em Escolas Públicas Estaduais” (SANTOS, 2020, p. 23), com a justificativa de que o país estava passando por um momento de crise e, dessa forma, as corporações da PMAP e a CBMAP ainda não estavam preparadas financeiramente para implantar os colégios eminentemente militares com prédio próprio e toda a estrutura e organização dos clássicos colégios militares (AMAPÁ, 2018a, p. 02).

Assim que os acordos foram firmados entre a SEED e órgãos militares do estado, foi publicado no Diário Oficial do Estado, nº 6.412/2017, de 30 de março de 2017, o primeiro Acordo de Cooperação Técnica de nº 003/2017 (AMAPÁ, 2017a) celebrado entre a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP) e a Polícia Militar do Amapá (PMAP), que teve como objetivo a militarização da Escola Estadual Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva (situada na capital Macapá) e a consequente transferência de sua gestão para a PMAP.

O segundo Acordo de nº 004/2017 (AMAPÁ, 2017b) foi firmado entre a SEED/AP e o Corpo de Bombeiros Militar do Amapá (CBMAP), com o objetivo de militarizar a Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral (também em Macapá), transferindo sua gestão para o CBMAP (SANTOS, 2023, p. 197), sendo esta unidade *locus* desta dissertação.

Após a implantação dessas escolas mais três foram militarizadas no período de 2018-2020 também através de acordos de cooperação, portanto, todas no âmbito estadual. O terceiro acordo de n.002/18 também firmado entre SEED/AP e a PMAP teve como objetivo militarizar a Escola Estadual Afonso Arinos de Melo Franco (Santana-AP), o quarto acordo, de n. 001/19, foi entre a SEED/AP e o Exército Brasileiro, na qual militarizou a Escola Estadual Duque de Caxias (Oiapoque), ficando a administração a cargo dos civis, o quinto acordo foi estabelecido novamente entre SEED/AP e PMAP em que militarizou a Escola Estadual Igarapé da Fortaleza (Santana). Para melhor compreensão, o quadro 1 faz referências as atuais unidades escolares que estão atuando nesse modelo.

Quadro 1 - Escolas Estaduais Militarizadas no Amapá (2017-2020)

	Nome da Instituição	Município	Gestão	Ano de militarização	Gerência Governamental/ Partido Político
1	E. E. Professora Risalva Freitas do Amaral	Macapá	CBMAP / SEED-AP	2017	Antônio Waldez Góes da Silva (PDT)
2	E. E. Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva	Macapá	PMAP / SEED-AP	2017	Antônio Waldez Góes da Silva (PDT)
3	Escola Estadual Prof. Afonso Arinos de Melo Franco	Santana	Polícia Militar	2018	Antônio Waldez Góes da Silva (PDT)
4	Escola Estadual Duque de Caxias	Oiapoque	Exército Brasileiro	2019	Antônio Waldez Góes da Silva (PDT)
5	Escola Estadual Igarapé da Fortaleza	Santana	Polícia Militar	2020	Antônio Waldez Góes da Silva (PDT)

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Ao analisar os termos de Cooperação tanto da PMAP como da CBMAP, nota-se que as unidades, em linhas gerais, seguem a mesmas diretrizes da militarização de outras unidades federadas do Brasil, em que a administração e as tomadas de decisões ficam a cargo das corporações, cabendo a pasta da educação e a seus servidores a execução das atividades, todavia, nos termos da cooperação o projeto pedagógico é gestado pela corporação militar.

Especificamente quanto ao Acordo de nº 004/2017, celebrado entre a Secretaria de Estado da Educação-SEED/AP, e pelo CBMAP, no qual militariza a Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, *locus* de investigação de nossa pesquisa, apresenta-se um elemento diferenciador das demais escolas militarizadas da federação que é a figura do “Diretor Adjunto”, indicado pela pasta da Educação, conforme destaca o item “d” do ponto I: “A disponibilização de recursos humanos: Diretor Adjunto, professores e técnicos - para constituição do corpo docente e equipe pedagógica, bem como, de servidores para manutenção e limpeza das instalações do Colégio Militar Estadual” (AMAPÁ, 2017b, p. 23). Observa-se no excerto acima que a SEED/AP permanece com a função de mantenedora da estrutura física, didático-pedagógica e dos recursos humanos e a corporação militar com os recursos humanos militares em diversas funções de atuação. Contudo, embora o diretor adjunto seja um civil, ele também fica subordinado a gerência militar, não cabendo a ele o poder de qualquer decisão administrativa pedagógica, mas apresenta como função especialmente ações vinculadas a fiscalização de algumas atividades e de insumos necessários para pleno andamento das atividades escolares (AMAPÁ, 2019).

Outro elemento diferenciador nas escolas militarizadas do Estado do Amapá no âmbito estadual está presente na Escola Estadual Duque de Caxias, situada no município de Oiapoque, mesmo sendo subsidiada pelos termos de cooperação técnica entre SEED/AP e o Exército Brasileiro, destacamos que “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” (SANTOS, 2023, p. 100).

Quanto ao processo seletivo de acesso à essas unidades escolares, destacamos que as corporações juntamente com as secretarias de educação definem como será o processo, observando que há mais procura do que vagas. No percurso do processo seletivo, o candidato se inscreve em uma plataforma digital e aguarda para participar do sorteio. A corporação do Corpo de Bombeiro realiza a transmissão ao vivo através de redes sociais. 70% das vagas são reservadas para alunos que moram nas proximidades da escola mediante comprovação de documento - em caso de morar alugado é feito a diligência para poder efetivar ou não a matrícula do requerente – e 30% para alunos de ampla concorrência, alunos de bairros distantes. Atualmente, a maioria dos estados brasileiros possui esse modelo híbrido de educação.

Mato Grosso com o “primeiro registro de militarização de uma escola pública estadual em (1990); b) Rondônia (com registro da primeira militarização em 1991); c) Amazonas (1994); d) Goiás (1999); e) Bahia (2005); f) Maranhão (2005); g) Tocantins (2009); h) Piauí (2012); i) Roraima (2016); j) Amapá (2017); k) Acre (2018); l) Pará (2018); m) Distrito Federal (2019) e n) Paraná (2019)” (SANTOS) 2020, p. 154).

Diante do crescimento das escolas sob o modelo híbrido o ex-Presidente Jair M. Bolsonaro (2019-2022) aderiu a ideia de ampliar o processo de militarização escolar, com o discurso de melhorar as instituições públicas de ensino. Uma vez eleito “implementou o modelo como política pública educacional federal sob a denominação de escolas cívico-militares (categoria 3), buscando homogeneizar as ações em todo o Brasil” (DIAS; RIBEIRO 2021, p. 4).

O projeto federal teve seu financiamento pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Ministério da Defesa através do Decreto nº 9.665 de 2 de janeiro de 2019 revogado pelo Decreto nº 10.195, de 2019 de 30 de dezembro de 2019, que criou a Subsecretaria de Fomento as escolas Cívico-Militares – SECIM, com o objetivo de “democratizar” o ensino ofertado pelas escolas militares do Brasil e com a finalidade de resgatar a disciplina e a organização principalmente das escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social.

Vimos acima, que essa política educacional não passa de uma tentativa de desmonte da educação pública e democrática que busca se sustentar no falacioso argumento de que a Escola pública faliu. A intenção por parte do ex-Presidente do Brasil era impor à sociedade civil, valores militares, morais e conservadores, hierárquicos, verticais, assim como, “moldar” comportamentos de discentes através da doutrina disciplinar por meio de rotinas e rituais exclusivo de treinamento de soldados e assim formar homens e mulheres para a “civildade” no lugar da liberdade (SANTOS, 2020).

Em ato contínuo ele cria, através do Decreto nº 10.004/2019 de 05 de setembro de 2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM, que tinha como objetivo “promover a melhoria na qualidade de ensino da educação básica no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2019). O programa foi regulamentado através da portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019, estabelecendo em seu artigo 1º parâmetros para todas as escolas que aderissem ao programa de maneira a padronizar toda a estrutura organizacional dessas escolas a fim de implementar até o ano de 2023, duzentas e dezesseis (216) escolas cívico-militares em todo o Brasil.

O PECIM tinha como objetivo institucionalizar, conforme o artigo 2º, “... um conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecims a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa” (BRASIL, 2021, p. 1), com fundamentos em um discurso de promover a melhoria na qualidade de ensino por meio da disciplina militar, do controle de comportamentos dos discentes e de suas condutas.

É importante destacar que o processo de expansão e o aceite social desse projeto educacional estão associados dentro de um contexto que correlaciona a indisciplina escolar à violência, tanto no entorno como na parte interna das escolas, especialmente às de periferia. Assim,

a militarização “[...] supostamente resultaria em redução da violência e melhora do desempenho dos alunos” (SAUER; SARAIVA, 2019, p. 767). A defesa desse novo modelo pedagógico, conforme destaca Brito e Resende (2019, p. 856) “inscreve-se no solo discursivo das sociedades de riscos e tem na segurança social sua principal justificativa e eficiência política”.

Corroborando com a discussão, acreditamos que essas instituições desvelam um plano manipulador arquitetado pela Nova Direita para introduzir no campo educacional ideologias que visem atender aos ideais neoconservadores como se observa na estrutura organizacional das modalidades recentes (categorias 2 e 3) de escolas militarizadas. Destacando os problemas da falta de segurança pública, o desejo de atacar de modo implacável a escola pública, se aproveitando do contexto social da “sociedade de risco”, os defensores da militarização, políticos populistas de direita, aproveitando as mazelas geradas pelo próprio neoliberalismo para criminalizar jovens e alunos que moram nas periferias vulneráveis do país.

Importa revelar, também, que pela estrutura do PECIM – quadro 2, abaixo – o organograma que distribui as funções e cargos (portanto, as instâncias de poder) seria menos severa dos que as estruturas vinculadas às unidades federadas como se observa no quadro 2. Somente na gestão educacional (nos processos de rotina) é que o PECIM apresentaria, exclusivamente, a figura militar.

Quadro 2 – Estrutura organizacional das escolas de gestão Compartilhada e Escola cívico-militares atendidas pelo PECIM (2019-2023).

Estrutura organizacional das escolas de Gestão Compartilhada		Estrutura organizacional das escolas cívico-militares atendidas pelo PECIM	
Gestão Administrativa Categoria	Categoria	Gestão Administrativa Categoria	Categoria
Diretor	Militar	Diretor	Civil
Diretor adjunto	Civil	Diretor adjunto	Civil
Secretário Escolar	Civil	Oficial de gestão escolar	Militar
-	-	Secretário	Civil
Gestão Pedagógica Categoria	Categoria	Gestão Pedagógica Categoria	Categoria
-	-	Supervisão escolar	Civil
Coordenador pedagógico	Civil	Coordenador pedagógico	Civil
Chefe do núcleo de apoio psicossocial	Militar	Psicopedagogo	Civil
Corpo docente	Civil	Corpo docente	Civil
Gestão Educacional	Categoria	Gestão Educacional	Categoria
Coordenador disciplinar	Militar	Oficial de gestão educacional	Militar
Chefe de monitoria	Militar	Monitor disciplinar	Militar
Monitor disciplinar	Militar	-	-

Fonte: Elaboração da autora com base nas Diretrizes das Ecim's (2019-2023) e termo de Cooperação n.004/17.

De acordo com o quadro 2 e, segundo Santos (2023), a organização administrativa disposta pelo PECIM não passa de ilusão, pois nos documentos que norteiam as Ecim's esses civis não possuem autonomia e nem liberdade para agir dentro dos espaços pedagógicos, conforme nos artigos art. 14 e no art. 23:

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 [...].

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, 2020, p. 17, grifo nosso).

Nota-se que no artigo 14 os organizadores das ECIM'S, tentam escamotear a sociedade com a imagem de uma escola mais democrática, todavia, não passa de um “disfarce”, pois observamos que tanto o Oficial de Gestão Escolar quanto o Oficial Educacional possuem a incumbência de alinhar as diretrizes do projeto das ECIM'S e de direcionar os “passos” dessas escolas, no sentido de dirigir, monitorar e controlar as ações escolares construídas na perspectiva do *ethos* militar.

O Oficial de Gestão possui autonomia para atuar nas três instâncias – administrativa, pedagógica, educacional – da escola, como uma espécie de “coordenador geral”, do mesmo modo ocorre com os gestores escolares, no qual atuam não só como monitores, disciplinando o comportamento dos alunos, como também atuam e influenciam nos três seguimentos.

Cabe pontuar que dentre os diferentes modelos de escolas militares apresentados, todos são interligadas pelo *ethos* e pela cultura do militarismo que traz consigo uma nova dinâmica de relações sociais nas quais diferem das práticas escolares das escolas civis públicas “tradicionais”.

Apesar dessa política pública educacional específica ter perdido força com o retorno de um governo cujo espectro ideológico é mais à esquerda, com a extinção do PECIM através do Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023, que revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, observamos a continuidade dessa política em muitos estados da federação. Com base na

competência constitucional das unidades federadas, por meio de legislação própria entre as Secretarias de Educação e os órgãos militares é possível manter o modelo nos sistemas de ensino municipais e estaduais. Provavelmente essa continuidade pode ser explicada, em boa parte, pela ideologia neoconservadora impregnada em muitos governantes mais próximos do espectro político ideológico de direita, e, por outro lado, atender aos interesses hegemônicos para a manutenção da “coerção escolar” pode ser uma forma de manter os setores dominantes como seus aliados políticos.

Assim, mesmo com a derrota do governo Bolsonaro, com a ação do governo federal atual de não seguir com o modelo de militarização, quando anunciada pelo Ministério da Educação a não continuidade do PECIM, a maioria dos governadores das unidades brasileiras não tiveram coragem de assinar a pauta junto com o governo federal e preferiram manter o modelo em seus estados preocupados com os votos dos conservadores que poderiam perder, e populistas que são, não quiseram se arriscar.

O estado do Amapá se insere nesse processo de continuidade, seguindo, de modo fundamental, a ideia apresentada, de modo que os trabalhos e as ações existentes nas escolas públicas civis as quais foram militarizadas não sofreram alterações em sua dinâmica socioescolar e seguem da mesma forma a qual exerciam suas funções antes da extinção do PECIM.

Assim, diante da apresentação de algumas das perspectivas históricas do processo de militarização escolar ocorrida no cenário brasileiro e amapaense, é fundamental refletir acerca do perfil e das marcas históricas as quais tal processo ensejou por sobre a estrutura escolar e, de modo especial, por sobre a dinâmica organizativa nas escolas as quais estão tendo essa experiência.

Acreditamos, ainda, que os legados positivos (a unidade escolar deixou de ser atacada por vândalos enquanto ocorriam as aulas) os negativos ficarão marcados na história, quer seja da política educacional brasileira e/ou, nesse caso, na configuração educacional amapaense.

Consideramos, ainda, que os processos formativos, as histórias e memórias construídas a partir das experiências existentes nas escolas militarizadas ficarão marcadas não somente no currículo dos educandos, mas em toda a base formativa e educacional destes sujeitos aos quais participaram e, ainda, participam desse processo.

Ademais, destacamos que é fundamental pensar e problematizar sobre a função social que as escolas brasileiras e, em nosso caso, amapaenses, tem assumido no âmbito do contexto político e educacional apresentado, observando as questões que tocam não somente a organização estrutural da escola, mas, fundamentalmente, sua missão, visão e sociabilidade a qual está agregada aos processos socioculturais e formativos construídos no tempo presente.

Em síntese, é necessário conhecer os meandros que a política de militarização escolar tem esboçado nos diversos sistemas educacionais do país, considerando suas implicações, e analisando os discursos de defesa e ataques a este modelo, sem perder de vista o papel social que revela as raízes históricas da função formativa assumida pela escola.

Assim sendo, em continuidade com as discussões e objetivando percebê-la sob o ângulo do objeto aqui tratado, é relevante discutir acerca de aspectos que envolvem o quesito da (in) disciplina no bojo do neoconservadorismo e do atual modelo de militarização das escolas públicas no Brasil, observando, sobretudo, o mito da qualidade educacional nesses espaços em contraste com a função social da Escola, quer seja àquela destinada a sua essência social ou a que fora transformada pelos projetos societários hegemônicos.

2.2 (In)Disciplina, Neoconservadorismo e o Modelo de Educação nas Escolas Públicas Civis Militarizadas: o mito da qualidade da Educação e a Função Social da Escola

Diante dos elementos apresentados e que tratam sobre a historicidade da expansão da escolarização agregado ao discurso de falência da escola pública presente no campo de reforma do Estado, nota-se que a política educacional foi eficaz para atender a demanda empresarial, de modo que a “democratização das oportunidades educacionais foi um grande golpe retórico para justificar a transferência de incomensuráveis de recursos públicos para a iniciativa privada, e consolidar a estratificação social educacional” (SANTOS, 2020, p. 31). E, nesse processo, os interesses populares continuaram em segundo plano em prol da manutenção dos interesses particulares da elite, detentora do poder, dos empresários e do setor privado. Além disso, o Estado era visto pelas mesmas como incapaz de gerir políticas públicas de ensino perpassando grande parte de sua responsabilidade para outros agentes/organismos (SANTOS, 2010).

Em vista dessas questões já tratadas, busca-se problematizar algumas questões relacionadas à (in)disciplina no aspecto escolar situada sob o prisma neoconservador e do discurso da qualidade educacional presente em escolas civis militarizadas.

2.2.1 Disciplina e obediência: perspectivas do Neoconservadorismo e da qualidade educacional

A partir das questões apresentadas que tratam do processo de universalização do ensino, nota-se que além do crescimento no número de matrículas, a qualidade tem se colocada como indicadora dessa universalização. Nesse caso, para aprimorar esse processo, a educação brasileira vem incorporando aspectos de qualidade do ensino, relativamente novo entre nós, mas difundido

em outros países há mais tempo, particularmente nos Estados Unidos, que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, cujo exemplar no Brasil são o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (ENADE), conhecido como Provão, para o Ensino Superior (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Essa forma de aferição de qualidade ainda é muito polemizada no campo educacional, entre professores, estudiosos e defensores da educação pública, por que, neste caso, qualidade é pensada enquanto métrica e, de fato, não tem conseguido resolver a questão que é bem mais complexa.

Por exemplo, Oliveira e Araújo (2005) trazem dados do ano 2000, que demonstram a permanência das desigualdades nas taxas de aprovação, reprovação e evasão. A medida de correção ao fluxo escolar tem atingido apenas parcialmente, fazendo com que o direito a educação se cumpra de forma precária e pouco efetiva o seu ideal igualitário emancipador. O que invisibiliza o direito a educação com nível de qualidade a todos e a permanência nas escolas.

Além dos impactos dos resultados dos testes padronizados realizados no país, no quesito internacional, em dezembro de 2001, foi divulgada a desconcertante notícia de que os alunos brasileiros que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹², promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹³, ficaram em último lugar na avaliação que analisou, pela primeira vez, o desempenho de estudantes com 15 anos de 32 países.

Os grupos de estudantes que apresentam vantagens socioeconômicas tiveram melhores desempenhos no PISA, e, a baixa qualidade de ensino, conforme se verificou, não está somente nas escolas públicas, mas nas escolas das elites, segundo destacou o ministro da educação, à época, Paulo Renato de Souza.

Assim, a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização. A partir dos indicadores usualmente aceitos nos países europeus, estabeleceu-se uma classificação em três categorias: indicadores de investimento, de desempenho dentro da realidade educativa e de sucesso/fracasso escolar.

¹² O PISA é um programa internacional que avalia o aperfeiçoamento das reformas educacionais em curso nos países participantes e de como os alunos chegam ao final da etapa obrigatória de escolarização com base na capacidade de análise, raciocínio e comunicação de ideias.

¹³ “É uma organização internacional que trabalha para construir melhores políticas para uma vida melhor. Nosso objetivo é moldar políticas que promovam prosperidade, igualdade, oportunidade e bem-estar para todos.” (OCDE, 2023).

Os indicadores de investimento são aqueles relacionados à remuneração docente, proporção de alunos por professor, custo-aluno etc. Os relativos ao desempenho na realidade educativa são aqueles que dizem respeito ao clima e à cultura organizacional da escola. E, por último, os indicadores de sucesso/fracasso escolar estão associados ao desenvolvimento de competências e habilidades para determinado nível ou etapa de escolarização.

Enfim, as políticas de avaliação mediante testes padronizados como o SAEB, constituindo indicadores de sucesso/fracasso escolar, se, por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequencial. Dessa forma, os testes padronizados são instrumentos ainda que necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino.

Infere-se, ainda, que o poder econômico e os interesses de uma minoria, sempre estiveram ligados ao campo educacional, como controle da massa, e que a escola, foi fundada de acordo com os interesses da classe dominante, ela foi naturalizada, deixando passar despercebida a ideia de que por muitos anos ela perpetuou a desigualdade social tendo em vista que a classe que está no poder cria suas reformas, não com intuito de melhorar a educação da massa, mas no sentido de camuflar os verdadeiros interesses, cujo principal objetivo é atender seus próprios interesses políticos e econômicos.

O projeto neoconservador atual tem como objetivos fundamentais escamotear a real função social da escola, de modo à ressignificar processos socioeducacionais presentes na cultura escolar contemporânea.

No caso do processo de militarização das escolas públicas civis, o objetivo é criar um novo modelo educativo pautado em bases que transfiguram a geografia escolar para um cenário que se remete aos eventos e ações que são atinentes às práticas sociais militares, tais como: padrão de comportamento, hierarquia, ordem, disciplina, dentre outros aspectos que relembram o cenário de imposição e unilateralidade, o que se choca contra a natureza plural da instituição Escola, hoje mais do que antes imersa com cultura escolar híbrida e diversa.

Tal projeto atua em consonância com as novas determinações globais e está vigorosamente relacionado ao projeto de sociedade preposto pelo capitalismo contemporâneo em consonância com grupos sociais conservadores e ultraconservadores vinculados à ideologias de Direita e que estão presentes nos diversos documentos internacionais, criados por organismos multilaterais, cujo objetivo central é regular a política educacional no globo, determinando e designando novos moldes de se pensar e de saber-fazer educação na atualidade.

Atualmente, como já refletido nesta pesquisa, é possível notar que os defensores do neoliberalismo e da educação em uma perspectiva mercadológica advogam a diminuição do papel do poder público estatal, ficando este apenas com o *status* de regulador do jogo dos interesses de classe presente no âmbito da política educacional brasileira.

Em cenário ambientado em tais contextos, os jovens devem ser preparados na escola para a competição, porque assim é o mercado e a sociedade em que se vive, gerando “ganhadores” e “perdedores” e o aluno, independentemente de sua adversidade, deve ser “resiliente” o suficiente para conseguir alcançar seus objetivos por meio de seus próprios méritos.

Para os defensores da educação mercadológica a escola pública nunca esteve tão ruim e obsoleta, especialmente com base nos resultados das avaliações nacionais, e a saída, nesse caso, é tornar a instituição Escola mais eficiente e eficaz. As propostas atuais que perpassam pelo “Novo Ensino Médio”, ou pelo PECIM, do ponto de vista orgânico, trazem elementos suficientes que comprovam a intervenção de interesses externos empresariais nos sistemas educacionais de ensino.

Tal concepção se associa, portanto, à ideia de "mérito", de "resiliência na adversidade": melhorar de vida depende do mérito acumulado, aproveitando oportunidades - algo que pode ser traduzido em "empreendedorismo" e que Chauí (2017) define muito bem como "ser um vendedor de si mesmo" em um livre mercado. (FREITAS, 2008, p. 115).

A função da Escola, nesse aspecto, é disputada pelas visões, atores e intelectuais que estão em campos diferentes e muitas vezes antagônicos. Podemos inferir que na concepção acima, a Escola não se utiliza da perspectiva de humanização ou transformação social agregada aos processos educativos, transferindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso ao próprio indivíduo.

Ao analisar a reforma empresarial na educação dos Estados Unidos da América (EUA), Freitas (2008) revela que ela coloca em ação a disciplinarização dos jovens. Nos EUA ela existe sob o nome *excuses* que significa “tolerância zero” com a indisciplina. A proposta é eliminar os “tomates podres” antes que estraguem os bons por isso a ação repressora na escola (FREITAS, 2008, p. 117) isso significa que aqueles alunos que não se adaptam as regras das escolas devem ser “eliminados” contribuindo com o “*marketing* de uma escola sem alunos com problemas” (FREITAS, 2008, p. 117). Tal fato influencia muitos pais a buscarem por uma escola “segura” para seus filhos e quanto aos “desajustados” o importante é livrar-se deles com a justificativa de que “não querem aprender”.

Denotamos que a preocupação dessas escolas não é só manter a disciplina, mas sustentar seu patamar nos testes de avaliações, eliminando os alunos indisciplinados, pobres e com baixo

rendimento escolar por medo de comprometerem a média geral nas avaliações, gerando assim, a exclusão e segregação de muitos jovens que por não atenderem as expectativas dessas escolas são “obrigadas” a se retirarem desses espaços escolares.

Em continuidade com as discussões, busca-se tratar acerca de alguns elementos que destacam a nova “onda” neoconservadora e que a situam sob o bojo da educação escolar no Brasil, observando e analisando projetos educacionais que destacam o modelo de educação que temos e o modelo que queremos, a fim de problematizar questões atinentes ao aprendizado discente, aos fundamentos disciplinares e ao modelo de educação a qual vem sendo construído no Brasil.

2.2.2 Neoconservadorismo e Educação: “o modelo que temos e o modelo que queremos”

A implantação da filosofia neoconservadora, aqui no Brasil, ganha caminhos férteis pela própria difusão crescente dos valores neoliberais, como individualismo, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso dos sujeitos, dentre outros aspectos que coadunam com a entrega de escolas públicas para serem administradas por órgãos de segurança pública do país, em especial a Polícia Militar, com a finalidade de estabelecer a disciplina em áreas de pobreza e violência, fato este que gera grandes impactos para os educandos e professores.

Nestas escolas os alunos têm de comprar farda, prestar continência e se chamam por "senhor", "senhora" É passível de ser punido o aluno com alguma negligência no campo da higiene pessoal. Ou seja, foram transformadas em um quartel, e não em uma escola. Os diretores pertencem à corporação militar. Como sempre acontece nestas iniciativas, estudantes que se destacam e ganham condecorações, e quem não se adapta é transferido. (FREITAS, 2008, p. 120).

Esses impactos aproximam o espaço escolar de um quartel general, modificando as ações pedagógicas as quais são construídas, em muitos casos, na cultura escolar. Nesse sentido, lembrando Bourdieu (2007), as relações, nesses lugares, ocorrem de forma hierarquizada, e a Escola pode passar a ser um espaço de reprodução da sociedade nociva ao homem, reproduzindo as mazelas e as desigualdades que ela se propõe a reduzir. A Escola, segundo o autor, tenta introduzir valores, princípios, mas dentro daquilo que está pré-definido pela sociedade, e o indivíduo até pode se contrapor ao pensamento, a filosofia e a ideologia por ela imposta, porém, é tolhido, é confinado e de certa forma obrigado a aceitar as regras e condutas estabelecidas. É certo, como já dissemos, que os tempos atuais são de hibridismo cultural com muita tecnologia e informações à disposição dos alunos, com isso não sabemos ao certo o quanto a tentativa de

enquadramento dessas crianças e jovens ocorre mesmo de forma absoluta como pretendem seus defensores.

Contudo, importante ouvir Bourdieu (2007), em que para ele a escola proporciona uma *pseudo* ideia de liberdade, mas no fim controla o que o indivíduo faz; ela dissimuladamente propõe ser um espaço inclusivo, porém valoriza o capital da elite em detrimento do capital de outras classes e o conjunto de valores que circula no ambiente escolar favorece os valores da classe dominante. Na teoria de Bourdieu, nota-se que, cada grupo tem seu capital independente do capital econômico, porém uma classe só chega ao poder quando ela se apodera de diferentes capitais, a exemplo da elite.

Neste sentido, Bourdieu (2007), não acredita na neutralidade da escola e nem na integração cultural no contexto de uma sociedade dividida em classes, ele sustenta sua ideia exemplificando que a escola valoriza determinados produtos da realidade, e os sujeitos que dispõem de um poder aquisitivo, consegue acessá-lo e passam a ter uma visão para além do que é repassado. Assim ele afirma que seria ingênuo acreditar que a classe baixa, tem as mesmas condições igualitárias na escola, e que o êxito no ingresso em universidades seja atribuído às diferenças de capacidades, dons e méritos pessoais como prega os defensores do liberalismo. Por isso, importante é compreender o que se passa no interior das escolas, a sua cultura escolar.

António Viñao Frago, no artigo “Historía de la educación e historia cultural”, destaca que a cultura escolar engloba tudo que acontece no interior das escolas e varia de acordo com a instituição investigada. Em suas palavras, explicita que:

[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. Dentre ellos elijo dos a lo que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado¹⁴. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Para esse autor nem os espaços nem o tempo são dimensões neutras na educação, ambos constituem corporeidades dos sujeitos, impondo por sua materialidade aprendizagens motoras e sensoriais que ajudam na disseminação de símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

¹⁴ “[...] A cultura da escola é toda a vida escolar: factos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, maneiras pensar, dizer e fazer. O que acontece é que neste conjunto existem alguns aspectos que são mais relevantes do que outros, no sentido de que são organizar os elementos que o compõem e defini. Entre eles escolho dois aos quais tenho dedicado alguma atenção nos últimos anos: espaço e tempo escolar. Outros nem menos importantes, como práticas discursivas e ou as tecnologias e modos de comunicação empregados, agora são deixados para um lado.” (Tradução nossa).

A categoria cultura para esse autor pode ser utilizada para compreender “o fracasso das reformas educativas partir do enfrentamento, diferença e divórcio entre as culturas dos reformadores e gestores e a cultura dos professores, a categoria cultura escolar emergia como resistência a mudanças” (FARIA FILHO *et al.*, 2004, p. 148). Para esse estudioso pode até haver uma única cultura escolar indicado para todas as instituições de ensino, porém por uma perspectiva histórica é mais viável se falar em culturas escolares, pois as escolas não são iguais, cada uma possui sua singularidade, embora possam existir semelhanças entre elas.

Diante dessas transformações existentes na cultura escolar contemporânea as quais são decorrentes da nova onda neoconservadora compreende-se que:

A onda neoconservadora vem nos assombrando desde o início do século XXI e não por acaso vimos nas manifestações conservadoras de 2015 lideradas pelo MBL – Movimento Brasil Livre – cartazes que diziam “Abaixo Paulo Freire” ou “Menos Doutrina Marxista”. Esses movimentos não ignoram a realidade, nem são movidos apenas por crenças ou pela falta de conhecimento sobre as teses de Paulo Freire e os problemas da sociedade brasileira. (WHITAKER; VITORINO; FIAMENGUE, 2021, p. 8).

No âmbito dessas questões atuais, destaca-se que acerca da cultura escolar e dos eventos que ocorrem em instituições de ensino as quais foram militarizadas, nota-se que, a cada evento histórico, a função social da escola pode ser remodelada, a fim de atingir interesses específicos do Estado. Além disso, é compreensível que essas ações decorrem de um discurso político-social que trata do “mito da qualidade da educação” em escolas as quais passaram por processos de reorganização administrativa – tal como as escolas de “gestão compartilhada”, assim denominadas no estado do Amapá, ou cívico-militares denominadas assim pelo então governo de Jair Bolsonaro.

Em vista dessas questões que traz consigo novas proposituras para o campo da educação na atualidade, especialmente em instituições escolares militarizadas, torna-se importante refletir sobre as questões assinaladas de modo a pensar, objetivamente, a respeito da funcionalidade social que a escola tem adquirido ao longo do tempo.

Desse modo, é importante considerar que ocorreu remodelamento promovendo novas conjecturas para a organização escolar em seus múltiplos aspectos funcionais, quer seja na dinâmica pedagógica e, em especial, nos ritos culturais construídos cotidianamente, assim como nos sistemas e análises de avaliação postos como indicadores de qualidade. Trata-se, portanto, de uma reconfiguração que, pautada, por exemplo, na militarização de escolas civis, no discurso da ineficiência da escola pública e de que o privado é substancialmente melhor que o público, de que educação de qualidade deve ser direcionada unicamente para as questões de mercado, além

de ter como fundamentos educacionais a necessidade de construir uma educação neutra, “sem partido” e que possa resgatar valores cívico-morais os quais, ideologicamente, teriam sido “perdidos”.

Ocorre que existem, não de agora, outras perspectivas. Paulo Freire (1987) já havia esclarecido em seus escritos, especialmente na obra *Pedagogia do Oprimido* que há na sociedade uma pedagogia dominante em vigência, desenvolvida pela elite que detém o poder, que segrega e que exclui a classe trabalhadora do processo educacional, no sentido de negar seus direitos tendo em vista que ela impõe, oprime e aliena o pensamento do sujeito através de uma educação passiva, tradicional e bancária no sentido de reproduzir suas ideologias e manter o controle sobre a massa. Assim, o autor argumenta que é por meio da educação como prática libertadora, reflexiva, emancipadora, por meio do diálogo que os sujeitos encontrarão caminhos para superar os problemas sociais, de opressão e encontrarão forças para saírem da condição de oprimidos tornando-se sujeitos ativos e humanizados.

Freire, não acredita que a desumanização presente na sociedade seja algo pré-determinado, onde uns nascem para sofrer e outros para mandar. Para Freire (1987) essa desigualdade é fruto de um sistema injusto, opressor e da ação humana antagônica aos interesses dos oprimidos. Nesse sentido, o autor enfatiza que é por meio da consciência de *classe em si*, do mundo e do engajamento na luta que o sujeito supera essa condição imposta. Porém, o autor adverte que esse processo de libertação deve acontecer de forma cuidadosa para que os opressores não se tornem oprimidos e nem os oprimidos se tornem novos opressores, e não deverá ocorrer de forma individual e sim coletiva tendo em vista que o homem é um ser social.

Diante dos fatos apresentados, é imprescindível pensar sobre as consequências as quais estão postas por sobre os discursos da proposta de uma educação de qualidade presente no campo das instituições escolares militarizadas no cenário brasileiro.

Ademais, importante refletir sobre as articulações existentes na criação de tais projetos educacionais, assim como nas intencionalidades que destacam uma proposta de sociedade, a partir de um modelo educacional.

Nesse sentido, o discurso da qualidade, portanto, refere-se a um processo ideológico que captura a subjetividade dos sujeitos que acreditam ser “a melhor escolha” para seus “filhos e filhas” inseri-los nessas escolas, a fim de que possam ser doutrinados ou que aprendam questões ligadas à ordem, a disciplina, a hierarquia, ao respeito e que, assim, sejam capazes de obedecer e colaborar com a ordem social e com a manutenção do *status quo*, o qual preza pelas normas e pela manutenção da hierarquia e ordem social. Em vista dessas reflexões e visando dar continuidade nas discussões, trataremos acerca dos processos socializadores no contexto da

militarização escolar destacando, conceitualmente, a questão central da (in)disciplina também sob o prisma da literatura freireana.

2.3 Processos Socializadores, Militarização Escolar e a Perspectiva Freireana sobre Disciplina, Indisciplina e Educação

A presente subseção tem por objetivo discutir processos educacionais socializadores com aspectos que envolvem a disciplina e indisciplina escolar sob o contexto de militarização da escola pública no Brasil, tendo como referência principal a perspectiva teórica de Paulo Freire. Para tanto, a reflexão deve prosseguir com mais inteireza, indo para além do campo das questões aparentes. Interessa-nos saber, no contraponto, a visão de Paulo Freire¹⁵ e de estudiosos que trataram/tratam analiticamente sobre a questão da disciplina no âmbito da cultura escolar. A princípio buscamos tratar sobre tal processo a partir de uma interrelação existente entre a disciplina e a indisciplina. Seguidamente, problematizamos sobre a militarização da escola pública, indicando pontos de defesas e ataques. Por fim, abordamos acerca de algumas contribuições do Pensamento de Paulo Freire no tocante aos processos disciplinares e indisciplinados presentes no campo da educação.

2.3.1 Processos Socializadores: um olhar sobre a Disciplina

A princípio é importante destacar que os processos socializadores disciplinares estão presentes nas diversas escolas do país e que a disciplina é uma importante dimensão fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, contudo, necessário se faz refletir sobre qual tipo de disciplina estamos dispostos defender.

Nesse sentido, é importante destacar que a disciplina é considerada por Freire (1996)

¹⁵ Paulo Reglus Neves Freire foi educador, pedagogo e filósofo Brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira. Assumiu vários cargos e funções, antes, durante e depois de seu exílio. Sua biografia foi marcada profundamente pela preocupação com os problemas sociais e com a efetivação de um processo educativo democrático, crítico e libertador. Seu nome está muito ligado a criação de seu método de alfabetização de jovens e adultos que desenvolveu devido aos altos índices de analfabetos que o Brasil enfrentava entre as décadas de 1950 e 1960. Foi Secretário de Educação da Cidade de São Paulo entre 1989 a 1991 quando oportunizou e vivenciou uma releitura da Pedagogia do Oprimido no exercício da atividade de gestão. Como professor recebeu diversos títulos de Doutor *Honoris Causa* de Universidades do mundo inteiro e escreveu dezenas de livros. Os escritos de Freire são testemunhos do profundo respeito por aqueles e aquelas com quem conviveu, a quem ensinou e de quem aprendeu. Não somente porque os/as escutou, mas porque considerou os seus saberes e linguagens. Respeito e solidariedade por homens e mulheres letrados(as) alfabetizados (as) ou letrados (os)analfabetos(as) ou alfabetizando(as) são referências nos seus textos e contextos numa demonstração do valor atribuído ao saber popular. (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2023).

como outro saber indispensável à prática educativo-crítica. Trata-se do processo de relação autoridade-liberdade, a qual é sempre tensa e que gera tanto disciplina como indisciplina. Para Freire (1996, p. 34) “[...] a disciplina implica necessariamente o respeito de uma parte pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos”. Desse modo, ratifica-se que a disciplina é elemento fundamental no processo didático-pedagógico, especialmente no que tange ao ensino e a aprendizagem.

Na concepção do teórico, “Só existe disciplina [...] no movimento contraditório entre a necessária coerção da autoridade e a busca desperta pela liberdade de se assumir” (FREIRE 1993, p. 115-116). Em outras palavras, para haver disciplina é necessário um equilíbrio entre autoridade e liberdade, a autoridade não deve ser confundida com autoritarismo, assim como liberdade não deve ser confundida com licenciosidade.

Freire (1996) aponta, ainda, que a autoridade é necessária para manter a disciplina, mas, não deve ser aplicada como forma de impor aos discentes o respeito à ordem estabelecida pela sociedade, com objetivo de fixar uma conformidade aos estudantes, como é visto no caso das escolas militarizadas, mas no sentido de levar os sujeitos à sua autonomia. A autoridade defendida pelo autor é uma autoridade mediada pelo conhecimento entre educando e educador e está a serviço da liberdade e da autonomia do educando.

Ainda de acordo com Paulo Freire (1996) a disciplina é essencial para sustentar a ideia de construção e manutenção da democracia: disciplina na leitura, no ato de ensinar e aprender, no cotidiano da escola, no respeito e no tratamento da coisa pública, na própria denúncia da desumanidade instalada nos direitos humanos e no compromisso em ações coletivas.

Por sua vez, Filho; Lima; Guimarães (2013, p. 68), corroboram com a discussão ao sinalizarem a questão da disciplina sob um campo político, explicitando o pensamento de que “[...] a disciplina é fundamental para o crescimento do aluno, exigindo que sempre haja uma autoridade paterna e docente, pois é esta autoridade que permite ao aluno perceber que a disciplina é uma necessidade, não só individual, mas também social”. Tal ideia coaduna com o pensamento de Paulo Freire sobre o objeto em questão.

Foucault (2013, p. 185), por sua vez, na obra “Vigiar e punir: nascimento das prisões”, ao fazer uma análise filosófica e política do “poder disciplinar” como principal meio de controle das sociedades modernas, observou que a “disciplina fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Ela é colocada pelo autor como técnica de dominação, para fazer o ser humano se tornar manso, submissos “dóceis” e de fácil manipulação e também é usada como mecanismo de organização de espaços. Nesse escopo, é importante citar:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. (FOUCAULT, 2013, p. 173).

Assim, Foucault (2013) nos revela que a imposição constante dessas regras e hierarquias as quais estão presentes no espaço escolar, pode ser denominada como o fenômeno da disciplinarização, a qual coexiste com o intuito de controlar, moldar e disciplinar os alunos. A ideia de militarizar escolas civis torna-se efetiva se colocarmos essa ideia sob o crivo da análise Foucaultiana.

Fleuri (2007, p. 8), por outro lado, um estudioso e adepto de Foucault, destaca que a disciplina “adestra os indivíduos, articulando em sua atividade duas características: docilidade e produtividade”, funcionando como via de mão dupla, ao passo que ao se tornar obediente se torna útil e vice versa.

Foucault (2013) descreve que o “poder disciplina”, em uma escola civil tradicional positivista, se constitui na distribuição dos indivíduos no espaço, no estabelecimento de controle das atividades e do movimento, e utiliza como recurso coercitivo para o bom adestramento do indivíduo a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e os exames. Segundo o autor, a delimitação, organização e o esquadramento dos espaços permitem o controle das ações dos indivíduos através da localização e da posição que eles ocupam nos espaços.

Sobre essa questão, Fleuri (2007), destaca que o enfileiramento possibilita o controle individual, coletivo e dos movimentos das pessoas. Um exemplo dessa ordenação espacial que tanto Fleuri (2007) quanto Foucault (2013) apontam são as filas, as quais estão presentes não só nas escolas, como no cotidiano social e, a ordem unida presente nas escolas civis que foram militarizadas é, sem dúvidas, o ápice do controle do movimento dos alunos.

Para Foucault (2013) a fila é uma forma de disciplina em que o indivíduo é trabalhado na sua corporeidade devendo ficar em pé, às vezes estático, mas em pé e enfileirado e tem como objetivo garantir a obediência e estabelecer a ordem e a criação de espaços funcionais e hierárquicos com classes enfileiradas e com alunos em ordem e uniformizados.

Diante do exposto, conforme nosso trabalho etnográfico realizado para esta dissertação, concordamos com a ideia apresentada pelos autores citados e, destacamos que no âmbito das instituições escolares de caráter militar, o processo de enfileiramento está representado com

maior destaque, especialmente por ser um elemento fundamental e necessário na organização diária das turmas, quer seja no pátio da escola – no momento da entrada dos alunos – ou dentro das salas de aula – com ênfase para o enfileiramento das mesas e cadeiras.

Acrescentamos que esta perspectiva de organização pode alcançar instituições escolares não militares. Todavia, acreditamos que o perfil didático-pedagógico assuma um viés mais enfático sobre essa temática nas instituições escolares de cunho militar. Sobre esse tema, destacamos a ideia concebida nas diretrizes das escolas cívico-militares, que destaca:

O respeito e a disciplina devem ser naturais. Eles contribuem na conduta do aluno **dentro e fora do universo escolar** e cria condições de desenvolvimento da personalidade em consonância com os padrões éticos e morais da sociedade brasileira, incorporando, em sua formação, os atributos indispensáveis para uma vida plena em sociedade. Por isso, a razão de ser respeitoso e disciplinado jamais deverá ser o temor, mas a convicção de realizar o bem, o correto (BRASIL, 2021, p. 87, grifos nossos).

A partir da ideia apresentada, notamos que há forte inculcação, que parece não ser absolvida de modo passivo e absoluto pelos alunos, desse processo e um enviesamento ideológico de que “a vida socialmente plena” parte da perspectiva social de se enfatizar o respeito e a disciplina no conjunto das relações sociais. Nesse caso, concordamos que “o respeito e a disciplina devem ser naturais”, partindo, especialmente, de uma base familiar. Todavia, não concordamos que tais elementos tenham potenciais fundamentais para a construção da “plenitude da vida”. É preciso considerar os meios sociais para esse alcance. Além disso, é necessário destacar que o processo de construção/formação humana está situado sob um contexto global socialmente desigual, de um capitalismo perverso e que visa, em muitos casos, desconstruir uma natureza humana de bondade e de valores que tratam do respeito à dignidade do homem.

É um processo controverso, mas que, em nossa perspectiva, a ordem, o respeito, à disciplina deve partir do contexto de formação base do indivíduo, ou seja, do seu seio familiar, para então, alcançar outras instituições sociais, como no caso da escola. Trata-se da defesa de valores e da construção potencial de uma sociedade igualitária, livre, digna e que tenha como aspectos fundamentais o respeito à dignidade humana.

No bojo desse processo humano-formativo existem outros elementos importantes, porém, visamos discutir e problematizar alguns dos quais se associam tanto à formação humana quanto às questões disciplinares constituídas nas instituições escolares de caráter militar.

Assim sendo, outro elemento coercitivo que devemos considerar trata do controle da atividade do indivíduo, o qual é outro mecanismo disciplinar que acontece mediante o condicionamento induzido pelo horário, ficando os alunos obrigados cumprir fielmente o que foi pré-definido, fazendo com que o “corpo” fique constantemente ocupado e cada gesto ou ação

sejam monitoradas.

Consideramos que esse controle está relacionado aos dois aspectos anteriormente abordados, no caso, o enfileiramento e o respeito/disciplina constituído no âmbito escolar. Nesse caso, controlar as ações, manter a “ordem”, a “fila”, a posição do corpo rente aos pés, são elementos que estão diretamente relacionados ao controle coercitivo das ações dos sujeitos. Serve, ainda, para inibir algumas ações de ordem “indisciplinar” e manter o paisagismo da ordem, do controle e da obediência dos/nos educandos. Diria mais, serve para dizer quem manda e quem é mandado, o “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

Outro ponto que merece destaque é a organização do tempo, a qual, de acordo com Fleuri (2007) serve para: 1) determinar o que pode ou não pode ser feito com objetivo de estabelecer censuras; 2) ocupar os membros da comunidade com tarefas a fim de evitar a ociosidade e evitar ações que possam comprometer a ordem disciplinar estabelecida; 3) regulamentar os ciclos de repetição através de rotinas que possam garantir o aperfeiçoamento dos procedimentos e consolidação das ações coletivas, entre outras questões.

Já em relação às técnicas disciplinares citadas na epistemologia Foucaultiana (2013) que coadunam para o adestramento dos indivíduos destacamos: 1) a vigilância hierárquica que ocorre mediante observação constante dos subalternos (alunos) pelos superiores (monitores escolares) através das relações verticais em formato piramidal: diretor, supervisor, professores, estudantes, articulados com os auxiliares administrativos, pedagógicos e de manutenção; 2) a sanção normatizadora, a qual é a violação de uma norma, é a punibilidade que se aplica contra alguém, tem como objetivo enquadrar, corrigir ou reduzir os desvios cometidos pelos sujeitos que estão fora dos regulamentos sociais sob pena de punição e para os “normais” aplica-se o critério de recompensa, de promoção, de premiação. Visa, ainda, a conformidade das pessoas as regras preestabelecidas e, 3) refere-se ao exame ou provas, uma combinação das duas técnicas anteriores, constitui um controle normativo que permite avaliar, qualificar, classificar a aptidão do indivíduo transformando-o em objeto para ser vigiado e punido.

Nesse sentido e observando as questões destacadas, torna-se importante ratificar que: “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” (FOUCAULT, 2013, p. 195). Trata-se de uma tríade importante presente no pensamento analítico foucaultiano e que desvela aspectos singulares aos quais estão diretamente relacionados à cultura e a organização disciplinar presente na estrutura pedagógica das escolas militarizadas. Veremos estes aspectos com detalhes na descrição empírica dos achados de campo no momento oportuno.

A partir da apresentação das evidências analíticas acima que representam, em grande medida, as ações que constituem a reconfiguração assumida pelas instituições escolares as quais foram militarizadas ou passaram a ter aspectos didático-pedagógicos de cunho militar, consideramos como pertinente refletir e destacar como esses aspectos se fazem presente nessas instituições e de que maneira essas configurações tem implicado na dinâmica organizacional da cultura escolar contemporânea.

Nesse sentido, Brito e Rezende (2019), apresentam algumas reflexões sobre essas questões, observando o caso de algumas instituições escolares militarizadas, objetivando identificar singularidades frente ao quadro mais geral da militarização das escolas públicas brasileiras, operacionalizando alguns conceitos foucaultianos, em especial as noções de dispositivo de segurança, normalização e risco, buscando, assim, compreender as estratégias políticas e as técnicas de poder que se exercem nessa nova configuração escolar, em que constataram, tudo, completamente tudo, em desacordo com os princípios freireanos.

De acordo com os autores supracitados, a nova conjectura escolar/disciplinar passa por um novo tipo de gestão: no caso do estado do Amapá, a gestão seria compartilhada, na qual ter-se-ia dois gestores - o diretor escolar, responsável pela administração escolar e pedagógica, e o diretor militar, responsável pela questão disciplinar. Nesse regime que rege o trabalho dos profissionais da educação, há uma desvinculação das práticas de gestão escolar democrática em contraste a uma vinculação da racionalidade militar com aspectos da hierarquização, disciplina e respeito.

Ainda segundo Brito e Rezende (2019), o motivo para a presença da polícia militar nas escolas perpassa pelos aspectos sociais, econômicos e políticos que caracterizam as sociedades atuais “onde o declínio da autoridade, da proteção e da segurança, instituiu o medo¹⁶ como condição do homem contemporâneo” (BRITO; RESENDE, 2019, p. 885) instaurando assim um novo tipo de “controle social”. Trata-se de um argumento que se espraia para muitas escolas as quais sofreram esse processo de militarização. De modo geral, esse novo tipo de relação social é baseado nas relações de poder, a qual se organiza em torno da gestão da vida e ocorre pelo engendramento de técnicas disciplinares associadas aos dispositivos de segurança materializados nas instituições escolares que apresentam esse novo modelo educativo.

Sendo assim, a gestão dos riscos e o cálculo dos perigos em constantes processos sociais,

¹⁶ Informalmente, em uma conversa sobre a temática, ouvimos de uma professora militante de esquerda que matriculou sua neta em uma unidade escolar militarizada por questões de segurança e de medo da violência extra e intraescolar. Temia a professora que a neta (“adolescente, bonita e vistosa”) pudesse ser vítima de assédio ou algum tipo de violência sexual, dentro ou fora da escola.

resultaram no funcionamento de dispositivos de segurança que não afetam apenas o indivíduo, mas, antes, exercem poder sobre a vida da comunidade escolar como um todo. Considera-se que a normalização e a regulação da disciplina coercitiva escolar fazem parte da engrenagem dessa nova economia de poder que torna a vida, a cada dia, mais governada aos moldes da economia de mercado, inclusive.

A situação de risco, nesse contexto, passa a ser ressignificada e “torna-se mais econômico tratar o risco social a partir da identificação de situações de risco (espaços, comunidades, grupos populacionais) do que encarcerar indivíduos identificados como risco social” (BRITO; RESENDE, 2019, p. 886). Dessa forma, é notório que os sujeitos “indisciplinados” representariam um risco não apenas para si, mas antes, para que as pessoas da comunidade escolar que, para se manterem vivas, precisam exterminar todos os perigos. Para isso, as escolas têm autonomia para construir seus códigos disciplinares como forma de sancionar a indisciplina tornando-se um espaço privilegiado para a fabricação de corpos dóceis e úteis para o sistema escolar hegemônico.

Em consonância, o discurso que circula pelos sistemas de ensino¹⁷ é que a disciplina militar é um fator essencial para o sucesso escolar, além disso, é necessária por questões de segurança e ao fato de o professor não conseguir ensinar devido à indisciplina dos alunos. A escola militar aparece, nesse contexto, como “salvadora de vidas” e como princípio a ser seguido em nome da preservação da vida.

Machado e Forster (2015) ao analisarem as causas geradoras da (in)disciplina no ambiente escolar, destacam a forma como cada professor procura lidar com esse processo em sua sala de aula e a maneira com a qual os professores estão se preparando para enfrentar o desafio da indisciplina no contexto educacional alegando que, antes de mais nada, é preciso compreender o contexto sócio-político-educacional em que a sociedade brasileira do século XXI está inserida, tendo como perspectiva o olhar de como os educadores lidam com essas situações dentro de sala de aula. E como contribuição, elencam algumas alternativas e sugestões bem-sucedidas para enfrentar o desafio da indisciplina, no intuito de qualificar o trabalho docente.

Assim sendo, os autores consideram seus argumentos em três pontos: 1) na reflexão sobre poder/autoridade/disciplina/liberdade partindo de um contexto mais global, 2) nas questões da indisciplina no contexto socioeducacional, dentro da lógica capitalista e, depois abordam a gênese da indisciplina na perspectiva docente, por fim, 3) em algumas alternativas de manejo no

¹⁷ Na unidade escolar onde a autora trabalha é comum ouvir de alguns colegas professores todo o apoio ao processo de militarização das escolas civis. Com a militarização eles se sentem mais seguros e dizem que os alunos estão mais disciplinados e concentrados nos estudos. Não é isto que a autora percebe.

cotidiano escolar e o novo olhar sobre a (in)disciplina. O intuito dessa organização é ressignificar o papel do professor como autoridade pedagógica ética e competente e, ao mesmo tempo, o papel da escola, enquanto espaço formativo.

Machado e Forster (2015) ainda consideram as reformas educacionais das décadas de 1970 e 1980 e a perda do papel do Estado (Mínimo) como principais causas das mudanças nas estruturas curriculares, assim como a entrada de outros agentes sociais no campo educacional, por exemplo, os agentes vinculados à iniciativa privada. Esses fenômenos, além das mudanças de caráter intergeracional – a Escola, em especial a pública não acompanhou as demandas dos jovens na sociedade tecnológica – ocasionaram a perda da gestão em sala de aula porque os professores (mas os pais também) não sabem como lidar com os novos fenômenos. Assim, foram acusados de perda de autoridade passando a ser responsabilizados pela crise na educação, tanto nos aspectos de aprendizagem como no aspecto disciplinar.

Para Freire (1996) a autoridade e poder são conceitos que se aproximam. Nesse caso, implica destacar o conceito de autoridade, compreendida como:

[...] a materialização de relações que se constituem pelo diálogo que os sujeitos envolvidos estabelecem e poder corresponde à capacidade que humanos têm, no diálogo, na aceitação da diferença, problematizar o mundo vivido e a experiência imediata do outro, desafiando à superação do estágio em que se encontra e de sua capacidade de criação e reação. (MACHADO; FORSTER, 2015, p. 121).

Assim, no que tange autoridade/disciplina/liberdade, o objetivo é refletir sobre a importância e a contribuição dos vários agentes educacionais (alunos, famílias e a escola) e do papel que exercem nas relações que permeiam o cotidiano escolar com intuito de buscar alternativas de sociabilidade, alternativas democráticas e que apontassem para horizontes da “emancipação” – conforme preconiza Paulo Freire. Em razão das questões tratadas e em vista de dar continuidade nas discussões, consideramos importante discutir e problematizar sobre os processos socializadores constituídos na perspectiva da indisciplina, observando questões que tocam a sociabilidade humana, bem como sua representação no ambiente escolar.

2.3.2 Processos Socializadores: um olhar sobre a Indisciplina

As discussões até aqui apresentadas, na seção 2, remetem-se ao entendimento das principais ferramentas presentes no cenário de militarização das escolas públicas no Brasil e amapaense, quer seja sob o ponto de vista macro ou micro.

Do ponto de vista macro, observamos as influências determinantes as quais estão

presentes no âmbito do sistema capitalista e que agregam a perpetuação de um pensamento neoliberal aliado a um conjunto de ações neoconservadoras que visam ratificar a necessidade de se repensar o modelo de educação e escola na contemporaneidade com base na sua suposta falência.

Do ponto de vista micro, observamos que essas determinações tem alcançado o chão da escola e, cada vez mais, estão presentes sob uma óptica que visa promover o discurso da ineficiência, ineficácia da escola pública e que novas conjecturas são necessárias para o seu resgate. Uma delas refere-se à militarização das escolas públicas civis. Nesse processo de “transformação” da escola pública e de seu redirecionamento a entender determinados interesses hegemônicos, denotamos que há a necessidade de implementação de algumas características singulares, como a disciplina, a ordem, o respeito à hierarquia e a manutenção do *status quo* de defesa da militarização escolar.

Em razão disso, o cenário escolar militarizado tende a apresentar algumas ações as quais já foram apresentadas e que, para este momento, cabe refletirmos sob um contraponto que se apresenta nesse cenário, trata-se dos processos socializadores indisciplinares, aos quais tendem a demonstrar aspectos que “fogem à regra” ou que se apresentam como “deslizes estudantis” nesses ambientes escolares. Aqui, poderemos encontrar achados que revelem as disposições neoconservadoras/neoliberais como incapazes de enquadrar em 100% seus ditames institucionais.

Por isso, acreditamos que a discussão vai para além da consideração empírica, e que se revela sob múltiplos campos de discussão, com destaque para a corporeidade, inculcação ideológica de padrões de comportamento, monitoramento e organização disciplinar, o respeito, a sujeição à hierarquia escolar, entre outros elementos fundamentais e anteriormente explicitados e que se fazem presentes nessas instituições. Para tanto, é fundamental a discussão que trata sobre os processos socializadores indisciplinares, às questões que tocam a indisciplina no contexto educacional atual, àquilo que foge à regra militar.

Assim sendo, no que se refere às questões da indisciplina no contexto socioeducacional, Machado e Forster (2015) destacam três grandes revoluções que alteraram na raiz a forma de conceber e produzir a educação e o ensino.

Na primeira revolução o ensino deixa de ser familiar para ser institucional, surgindo, então, a escola como espaço destinado ao ensino sistematizado (modelo religioso escolástico). A segunda revolução surge com a criação dos sistemas escolares públicos, marcada pelo surgimento da ação do Estado no processo de transmissão do conhecimento e da cultura, tem-se o modelo burocrático homogeneizante de controle administrativo (escola tradicional). Esse período

organiza a estrutura escolar em disciplinas e em níveis, e marca o surgimento do Código de Disciplina Escolar. A terceira revolução está ainda em desenvolvimento no Brasil e terá consequências vitais para a sociedade. Trata-se da revolução da educação massificada.

A massificação da educação ou popularização da escola pública revelada por meio da explosão das matrículas na Educação Básica tem mostrado fenômenos dicotômicos e contraditórios. A disputa pela Escola se acirrou nos últimos 50 anos. Ao mesmo tempo em que se exige que ela seja mais incluyente, diversa e democrática, outros grupos a defendem como excludente, homogeneizadora, disciplinadora, unilateral.

No atual contexto, nos parece que o ser humano passa a internalizar regras que são defendidas pelas diferentes visões das instituições (Família, Escola, Igreja) na qual transita, porém, nem todas as instituições conseguem transmitir seus códigos de forma eficaz, como a Família e Escola que são as condições de hibridismo cultural em meio ao complexo mundo tecnológico que ligou as pessoas por meio das redes sociais e seus aplicativos. Por isso, temos a presença de um saudosismo do tempo em que nada estava se desmanchando no ar, e as teses de que o passado era melhor que o presente. No passado tínhamos a disciplina estabelecida de maneira clara, e agora não sabemos mais o que os jovens pretendem. Há professores que garantem que “os alunos não querem mais estudar”.

Taille (1998) destaca que “disciplina remete a regras”. E a pessoa disciplinada segue regras de conduta. Logo, disciplina corresponde ao que chamamos de moral, ao respeito pelas leis consideradas obrigatórias, definidas como garantia de respeito a direito legítimo.

A indisciplina, nesse caso, é considerada a transgressão dessas regras, mas que pode ser justificada eticamente se as regras não fizerem sentido e se derivarem de valores suspeitos, como subserviência cega a autoridade (TAILLE, 1998).

Assim, no plano macro, a gênese da indisciplina no âmbito escolar, numa perspectiva docente, está associada a alguns fatores tais como: a nova configuração da Família, a inserção da mulher no mercado de trabalho, a insuficiência das políticas públicas diante das necessidades básicas da classe trabalhadora (que desvalorizam a função social da família e da escola), a mídia e o papel que exerce na sociedade atual (como uma das formadoras de opinião, ditando normas, atitudes, conceitos, modismos etc.), que influenciam na formação de novos valores, que refletem no comportamento de adultos, jovens e crianças (BERNSTEIN, 1996; FREIRE, 1987). No plano micro podemos dizer, genericamente, que dentro das escolas se revela como a falta de interesse em cumprir com as orientações e “comandos” dos professores, razão pela qual teriam eles perdido completamente a autoridade.

Neste sentido “repensar a indisciplina, num contexto sócio-político-educacional, faz rever

preconceitos e conceitos em relação à reorganização das famílias, da sociedade e do sistema de educação” (MACHADO; FORSTER, 2015, p. 128) e lançam, estes autores, algumas alternativas para coibir a indisciplina na escola a saber: resgate dos papéis sociais da Família, atualização profissional dos educadores, da escola e sociedade, promover escuta e discussão sobre temáticas de interesse dos alunos, diálogo, conhecer os alunos e suas realidades, entre outros elementos. A regra é algo que se constrói por consentimento. Nesse caso, “convencer é diferente de impor” (MACHADO; FORSTER, 2015, p. 128). Assim, é importante citar que:

A disciplina na escola não é questão de boa conduta, nem de formação trazida de casa. Disciplina se aprende e é do interesse de todo mundo, porque facilita a relação das pessoas com as coisas. Disciplina é uma questão de competência e não de valor. O pressuposto fundamental da exigência da disciplina escolar é o de que a conquista do saber é uma tarefa difícil, árdua e complexa. Para alcançá-lo, é preciso que haja consciência da importância desse saber para a vida e para a construção da sociedade (MACEDO, 2004, p. 36)

Dessa forma, a disciplina não surge de medidas disciplinadoras coercitivas, mas da organização do projeto educativo que a escola prevê para a formação do cidadão como ser social e responsável pela construção da sociedade. Para os autores as causas da indisciplina não estão somente no aluno e na educação que ele traz de casa. A disciplina tem tanto haver com a família quanto com a escola, e a dedicação e o diálogo são pontos preponderantes para que a disciplina e o respeito mútuo sejam estabelecidos (MACHADO; FORSTER, 2015).

Do ponto de vista teórico, observamos a existência de uma dualidade socioeducacional presente na cultura educacional militar, ou seja, a existência de duas vertentes que são indissociáveis do ponto de vista de manifestação dos processos socializadores.

A primeira vertente refere-se aos processos socializadores disciplinares que seguem o “padrão” cultural educacional militar, ou seja, manifesta-se claramente a tentativa de se impor a ordem, hierarquia, disciplina, comando, respeito às regras, ao “Sim, Senhor!” e ao “Não Senhor!”, como forma subjetiva de que tal padrão possa ser impresso nos processos socializadores e na formação dos sujeitos.

Essa padronização, ocorre no espectro cotidiano escolar sob a vigilância dos agentes militares, surte efeito contribuindo para o ambiente controlado e harmoniosamente baseado no medo. Certamente há grupos de alunos que se enquadram melhor, subjetivamente, a essas regras do que outros. Há discentes que cumprem a regra dos ritos disciplinares militares apenas para não conturbarem o *status quo* presente na estrutura e organização militar-educacional sem, contudo, concordar veementemente, totalmente, com tais padrões (FOUCAULT, 2013; FLEURI, 2007).

A segunda vertente representa o contrário da anterior, pois revela fatos que fogem ao “padrão” cultural educacional militar – trata-se de processos socializadores indisciplinados. São ações mais sutis que, de certo modo, sinalizam processos socializadores fora das regras ou que vão de encontro ao regulamento disciplinar presente nos regimentos das escolas públicas civis que foram militarizadas.

São atitudes discentes que “burlam” os aspectos regimentais da disciplina coercitiva, da ordem, da hierarquia, aspectos fundamentais para a manutenção do “espírito militar” presente nos ritos sociais realizados cotidianamente nas escolas militarizadas.

É importante destacar que, quando flagrados em ações indisciplinadas, os mecanismos de “padronização dos sujeitos” entram em ação para a correção comportamental. O não cumprimento das ações presentes nos artigos do Regimento Interno traz consigo implicações que vão resultar em medidas disciplinares aplicáveis aos alunos e alunas, através de correções e punições que podem chegar até a expulsão da unidade escolar. Tratam-se das “sanções normalizadoras”, necessárias para o cumprimento e manutenção da ordem disciplinar (FOUCAULT, 2000, p. 45). Nesse sentido, destacamos que:

A sanção inverte, pois, o sentido da *moralidade*. Pois induz as pessoas a agirem não a partir e em função das necessidades e intencionalidades pessoais e coletivas, mas em função das vantagens concedidas pelos prêmios ou do medo do desprazer produzido pelos castigos. Submetidas à possibilidade de punição, as pessoas são induzidas a cumprir as regras, mesmo que estas se contraponham a seus desejos ou a necessidades de seus parceiros. Nesse sentido, o castigo é eficaz, na medida em que torna mais vantajosa a obediência do que a transgressão. Por isso, as pessoas se submetem à ordem estabelecida, mesmo quando esta impõe hierarquicamente os interesses de uns, negando os de outros. (FLEURI, 2007, p. 19).

A escola militarizada nesse processo de padronização comportamental e de combate às ações indisciplinadas se revela como um apêndice da classe dominante, cujo desenho institucional é marcado pelo forte gerencialismo de comportamentos e condutas, acirramento da competitividade, meritocracia, entre outros aspectos. A defesa da disciplina nesse modelo ganha dimensões doutrinárias com valor relevante na formação de “bons cidadãos”, na construção formativa de sujeitos passivos, submissos às hierarquias estratificadas, competitivos e individualistas, diante de um sistema sociocultural de disciplina escolar coercitiva. A escola, nesse sentido, torna-se um mecanismo de manutenção do *status quo* da ordem e da “harmonia social”, em que os alunos deveriam aprender como “se portar” em sociedade (FOUCAULT, 2013; FLEURI, 2007).

Diante deste fato, acreditamos ser necessário observar os elementos vinculados à militarização, a concepção de educação que essas escolas defendem e aos tipos de sujeitos que

desejam formar, observando, sobretudo, os reflexos da disciplina e indisciplina para a aprendizagem e para a real função social assumida pela escola.

Por fim, os aspectos apresentados sinalizam questões que tocam a natureza disciplinar presente nas instituições escolares e o contraponto desse processo, no caso, as ações indisciplinadas as quais também são existentes. A partir desse apontamento, consideramos como fundamental a problematizar acerca da militarização da escola pública, observando pontos de “defesas” e outros de “ataques”, objetivando pontuar aspectos que tocam a necessidade de se garantir uma educação de qualidade, discutindo os elementos necessários para essa garantia, seja sob o aspecto do aceite da militarização ou da discordância.

2.3.3 Problematização sobre a Militarização da Escola Pública: defesas e ataques

Dado o apelo que a temática ganhou no Brasil, com a simpatia de boa parte das famílias, em especial da classe média defensora da meritocracia, vale a pena dialogar com Honorato (2020) que apresenta um outro olhar sobre a militarização das escolas públicas, enfatizando que o ambiente entre alunos, mestres, gestores militares e responsáveis que participam de atividades lúdicas e acadêmicas, seria sadio e produtivo.

Para sustentar essa tese o autor acima ampara seus argumentos em um estudo de caso, em que foi aplicado questionário aos gestores responsáveis, tanto pela administração como pela parte pedagógica. Os principais conceitos desvelados foram: militarização, hierarquia e disciplina, autoridade, gestão democrática, escolas, mérito e violência escolar. O primeiro conceito é sintetizado como “práticas de natureza patriótica, cívico-militar”.

No conceito de hierarquia, Honorato (2020) enfatiza como algo essencial para todos os campos da sociedade, advém através do respeito das pessoas aos níveis de autoridade. Em relação ao conceito de disciplina, trata-se da ênfase a disciplina militar que seria a “uniformização, pontualidade, culto aos símbolos nacionais, gritos de guerra, cabelo curto aos meninos e asseio aos cabelos longos das meninas” (SANTOS, 2019, p. 194).

Outro vocábulo citado nos estudos é o da autoridade que para Sennet (2016, p. 30) explica que a autoridade advém de “alguém que tem uma força e a usa para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referência a um padrão superior”.

No que se refere ao conceito de mérito, Honorato (2020) diz que acontece quando o ensino estipula metas e avaliações na aprendizagem dos alunos levando-os a recompensa e a premiação. Quaresma (2014, p. 121), por outro lado, destaca “que o mérito é um dos principais valores das atuais sociedades liberais sendo a escola uma instância de socialização onde se veiculam as

normas e valores dominantes [...]”. Implica destacar que se trata de um fundamento muito trabalhado na ideologia do ensino e do alcance de metas e resultados nas escolas militarizadas.

No quadro comparativo da expansão das escolas militares no Brasil, Honorato (2020) apresenta pontos negativos e positivos para a novidade do modelo híbrido. No contexto dos argumentos positivos, está a retórica que, em menor valor, assevera uma possibilidade da melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem dos discentes. No contexto negativos, cita-se rígidos exames de seleção, pressão sobre os alunos para alcançarem bons resultados, obediência ao invés da participação, dentre e outros. Os argumentos do autor não se sustentam um minuto, sequer, para nós. Eles são completamente contraditórios.

Noutro giro, Ribeiro e Rubini (2019) destacam as razões do aceite social do novo modelo de gestão militar em escolas civis. Eles divergem frontalmente de Honorato (2020). Para os autores, a educação militar em nada contribui para a vida dos discentes, pois trata-se de um ensino pautado na teoria do Positivismo¹⁸, com características (neo)conservadoras, em que se prioriza os valores morais-cívicos, pautados na ordem, na disciplina, na meritocracia, como meio de manutenção social.

Outro ponto que os autores Ribeiro; Rubini (2019, p. 06) destacam para a aceitação social dessa modalidade escolar é a divulgação através da mídia, ao colocarem:

[...] a questão da violência como pano de fundo [o medo] e mostrando a melhora significativa do desempenho dos alunos nos exames nacionais, demonstrando claramente que os aparelhos privados de hegemonia estão altamente comprometidos com o projeto político hegemônico do Estado.

Assim, outro fator que teria corroborado para a aceitação social das escolas cívico-militares foi a mudança ocorrida na instituição Família. Quanto à educação moral, ética e social dos filhos, existem fortes indícios de que as famílias atuais não conseguem mais “controlar” seus filhos porque teriam perdido a autoridade moral sobre eles e esperam que uma escola rígida possa restaurar nos jovens o comportamento dócil de outrora (muitos pais expressam, empiricamente, saudosistas) e o respeito para com as gerações mais velhas, assim, elas passam a ter esperanças que a disciplina imposta por uma escola militar tornem seus filhos disciplinados e obedientes em casa, inclusive.

Sobre a rotina (o ritual) nas escolas militarizadas, Ribeiro; Rubini (2019, p. 14) são diretos: “a equação pode ser compreendida pela sequência ‘comando - resposta - reforço do

¹⁸ “O positivismo é, portanto, uma filosofia determinista que professa, de um lado, o experimentalismo sistemático e, de outro, considera anticientífico todo estudo das causas finais. Assim, admite que o espírito humano é capaz de atingir verdades positivas ou da ordem experimental, mas não resolve as questões metafísicas, não verificadas pela observação e pela experiência.” (RIBEIRO JÚNIOR, 1994, p. 17).

comando - assimilação - reforço – acomodação”. E arrematam dizendo que esse método era amplamente utilizado nos modelos de internato que Émile Durkheim exemplificou como melhor modelo para inserir a cooperação coletiva, em um esquema de subordinação e reforço. Pela via da Psicologia da Educação estamos falando da pedagogia de Skinner.

Ribeiro e Rubini (2019) ainda explicam que a corrente filosófica positivista de ensino pautada nos postulados de Émile Durkheim (2008; 2011), pode ajudar na compreensão do que leva as pessoas a se apegarem a um modelo de sociedade que consideram mais coeso, que teria capacidade de manter a ordem social, ainda que por imposição, e que a escola seria o mecanismo de manutenção, onde os alunos deveriam aprender como “se portarem” em sociedade.

Ainda de acordo com esses autores, a militarização das escolas civis não é a saída para os problemas educacionais brasileiros até mesmo porque a disciplina militar é coercitiva e traz consigo a violência simbólica, afetando muitas vezes os aspectos psicológicos das crianças. Os achados de Ribeiro e Rubini (2019) revelam uma rotina cujo ritual é, do ponto de vista pedagógico, um projeto para a formação de alunos obedientes, passivos, disciplinados, treinados, inclusive, para uma educação corporal tida como corretiva, seguindo os moldes da Educação Bancária que Paulo Freire tão bem revelou e que retira do aluno o protagonismo que ele tem no processo ensino-aprendizagem.

Foi nesse mesmo sentido que Dias e Ribeiro (2021) destacaram fenômenos que reforçam às críticas. As consequências da militarização dentro do ambiente escolar em suas múltiplas perspectivas educacionais, comportamentais e de aprendizagem, revelam, segundo eles, o “retrocesso” do projeto pedagógico escolar. Os argumentos fazem uma espécie de síntese da questão aqui apresentada. Um dos argumentos é sobre a perspectiva do ensino tradicional contida na proposta das escolas cívico-militares. Destacam que no modelo escolar militar tem-se o

[...] rigor excessivo, a disciplina como instrumento de controle de condutas e comportamentos e até da linguagem corporal dos alunos, em uma clara tentativa de domesticar as pessoas, princípios inspirados na teoria positivista e nos ideais conservadoristas. (DIAS; RIBEIRO, 2021, p. 410).

De todos os aspectos que perpassam a temática, Dias e Ribeiro (2021), sinalizam que o papel da Escola brasileira, conforme os preceitos da Carta Magna atual – que destoa completamente do PECIM – é promover educação formal e não de resolver problemas de segurança pública, seja no entorno ou mesmo dentro das escolas. Ainda destacam que nas escolas militarizadas a padronização de comportamentos, a inibição aos questionamentos, a desvalorização de aspectos da identidade individual das pessoas, o estímulo ao cidadão passivo, são marcas para controles hierárquicos de condutas buscando gerar posturas “adequadas”,

homogeneizadoras, que oprimem as identidades e o protagonismo individual das pessoas.

Seguindo essa ideia, Sauer e Saraiva (2019) partiram da seguinte pergunta: o que levam os pais a matricular seus filhos em uma escola militarizada? Sobre essa questão, eles buscaram investigar e compreender as razões e como as famílias desses alunos percebem os efeitos da disciplina militar na vida dos seus filhos, haja visto que a rigidez disciplinar provoca certas limitações a esses adolescentes conforme destacam os pesquisadores. A unidade escolar investigada por eles foi uma escola seletiva, com critérios altamente excludentes cujo objetivo era alunos ideais, que tivessem foco, determinação e perfeição tanto nos aspectos cognitivos como físicos. A pesquisa desenvolvida pelos autores ocorreu em duas etapas: primeiro com os pais que pretendiam ingressar seus filhos nessas escolas, e depois com os pais que conseguiram a vaga.

Os resultados encontrados pelos autores denotam que os motivos que levaram os pais a optarem pelas escolas militares se deram tanto pela questão de ascensão numa carreira para ingresso num processo seletivo superior (desempenho escolar) quanto pela questão disciplinar como sendo a salvação moral de seus filhos, o que corrobora a visão conservadora articulada com o desejo de bom rendimento, (SAUER; SARAIVA, 2019). O que resta saber é se toda essa rigidez é capaz de produzir um sujeito integrado nesse mundo cada vez menos disciplinar, mais líquido e em permanente transformação, conectado em redes, híbrido e plural.

2.3.4 Contribuições do Pensamento de Paulo Freire: Disciplina, Indisciplina e Educação

É inegável as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a Educação no Brasil e no mundo. Trata-se de um autor que, por experiência, acumulou e socializou diversas reflexões acerca dos processos sociais que envolvem a educação escolar em suas múltiplas formas de materialização. O pensamento de Freire, nesse caso, é fundamental para a reflexão de assuntos educacionais na contemporaneidade.

Desse modo, nesta subseção, busca-se problematizar e refletir sobre algumas questões que tocam a (in)disciplina no contexto da educação escolar existente em escolas públicas civis as quais foram militarizadas ou que apresentam processos sociais de compartilhamento de atividades entre órgãos estaduais do campo da educação e da segurança pública.

O pensamento freiriano se constitui em contraofensiva a partir das categorias autoridade e disciplina ínsita no modelo híbrido analisado nesta dissertação, sem deixar de lado algo fundamental em uma democracia: a liberdade e a autonomia dos educandos. Uma das lições de Paulo Freire é que a disciplina – ela é valiosa – deve estar associada à autonomia dos sujeitos e

que a autoridade deve estar a serviço da liberdade.

Em consonância, Ruckstadter e Souza (2021) ao analisarem as contribuições do pensamento de Paulo Freire no debate acerca da autoridade e disciplina no contexto escolar e da militarização das escolas pública, comungam do mesmo pensamento de Ribeiro e Rubini (2019) ao enfatizarem que a militarização não é a saída para a reorganização escolar e melhoria da educação.

Na mesma linha de pensamento, Barbosa (2020), defende uma educação que instigue o pensamento e não a obediência cega e no decorrer de seu texto traz alguns exemplos que demonstram o desastre desse “novo” modelo de ensino implantado no Brasil, com possibilidades de culto ao nazismo, experiência que revelou a incapacidade humana de refletir. Dessa forma, relata que a reconquista da autoridade do professor, não está na reintrodução do autoritarismo e da disciplina militar como solução dos problemas educacionais. “Decorar o hino nacional, hastear a bandeira, manter o corte de cabelo padrão e uniformes, não funcionam”, até pode servir para que alunos obedeçam aos professores, disciplinem seus comportamentos, deixem uma sala em silêncio para que o professor possa falar, mas não gera conhecimento. O aprendizado se dá através da relação mútua de respeito e diálogo. Nós professores, sabemos disso.

Assim, Barbosa (2020) pontua que solução para crise da educação é pedagógica sim entre outras coisas, mas para se propor educação para a transformação social do educando, onde este possa olhar nos olhos de qualquer um, não pode ser por medo, por castigo, mas por entender que pessoas devem se respeitar e serem respeitadas em sua dignidade, na valorização e qualificação profissional, na melhoria do espaço escolar, na assistência social e psicológica, na valorização do conhecimento como resultado de uma relação mútua, na produção científica e na democratização do acesso à cultura e ao esporte.

Educação libertadora ou problematizadora, é a proposta de ensino defendida por Freire (1987) que visa a autonomia dos educandos no sentido de torná-los, críticos, independentes e reflexivos no que se refere às desigualdades, as injustiças, a discriminação e ao poder que a classe opressora mantém sobre a classe oprimida. Ela oferece uma relação mais horizontalizada entre os sujeitos, numa perspectiva voltada para a ação e reflexão da prática tanto do educador quanto do educando no sentido de alcançar a liberdade.

Nessa concepção de educação, Freire (1987) coloca o diálogo como ferramenta imprescindível tanto para as relações humanas quanto para nas relações pedagógicas. Assim não há um ser superior e um inferior, ambos participam do processo, a educação se refaz constantemente na *práxis*. É através do diálogo que se firma a palavra, e “não há palavra verdadeira que não seja *práxis*” (FREIRE, 1987, p. 50) da ação e reflexão.

Além disso, o diálogo é uma exigência existencial, de “amor” e de humildade e fé nos homens, justamente por isso se efetiva em uma relação horizontal (FREIRE, 1987). Na Pedagogia Libertadora o diálogo começa desde a escolha do conteúdo programático que deve estar associado com a prática concreta em que vive o educando. Essa escolha implica na apreensão dos “temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (FREIRE, 1987, p. 55). Nesse sentido, é importante destacar

Daí que a explicitação do tema gerador deva focalizar o falar, o pensar e o agir das pessoas sobre sua realidade. Por isso mesmo, a investigação temática precisa ser feita por sujeitos em diálogo, no qual se manifeste a ação-reflexão deles sobre a situação em que se encontram sendo. (FLEURI, 2007, p. 30).

A ideia em destaque apresentada por Fleuri (2007) se assenta no pensamento de Paulo Freire e aponta caminhos para os quais consideramos fundamentais no âmbito do processo didático-pedagógico, ao considerar a existência e necessidade do diálogo nos processos educativos e a aplicação de temas geradores no processo de aprendizagem.

Para Freire (1987; 1996) não se faz educação para o povo, mas com o povo, ressalta ainda, que o sujeito deve participar da elaboração do material com o qual serão discutidas as temáticas de aprendizagem, por isso é uma pedagogia com o povo e não somente para o povo.

Partindo dessa ideia, Freire (1987) apresenta duas teorias: uma antidualógica, que se define como opressora e a segunda dialógica que se apresenta como revolucionária-libertadora. Na relação antidualógica o autor descreve quatro elementos utilizados pelos opressores como forma de manter o *status quo* e a opressão sobre os homens que são: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural. Não há nenhuma dúvida que a militarização das escolas públicas civis faz parte da teoria antidualógica. O modelo de militarização preenche todos os quatro elementos apontados por Freire na perspectiva antidualógica.

É através da conquista que a classe dominante consegue manter seu poder ao objeto conquistado e mantê-los divididos, tendo em vista que um povo unido representa perigo aos anseios da elite e para manter o povo inerte a classe opressora se vale da manipulação como alternativa para conformar as massas populares a seus objetivos. Dessa forma, “quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder” (FREIRE, 1987, p. 90).

Sendo assim, Freire (1987) se refere à manipulação praticada pela classe opressora como um dos instrumentos de manutenção da opressão que leva a massificação, que anestesia as massas para não pensarem e ganharem consciência de classe ou consciência revolucionária. E para

conseguirem seus efeitos, eles invadem a cultura dos conquistados, como interesse de averiguar o pensamento dos oprimidos para assim dominá-los, impondo a estas suas visões de mundo, enquanto, sorrateiramente, freiam suas criatividadees. Implica destacar que na escola militarizada o direito de expressão cultural é quase que inexistente, devendo, portanto, seguir os ordenamentos do Regimento e da nova expressão cultural assumida pela escola.

Nesse sentido, Freire (1987) adverte que a estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras, como os lares, as escolas e as universidades que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura. Formando novos “invasores”, novos opressores.

Contrapondo a teoria antidialógica, Freire (1987) apresenta os quatro elementos da ação dialógica que são: a colaboração em oposição à conquista, a união em vez da divisão, a organização no lugar da manipulação e a síntese cultural no lugar da invasão cultural.

Fleuri (2007), ao analisar as proposições de Paulo Freire acerca da ação dialógica, considera que:

(...) uma das necessidades inerentes à educação dialógica é a de se problematizar constantemente, a partir das experiências e da ação dos educandos, a situação em que vivem, assim como o conhecimento a ser apropriado e elaborado. Desse modo, no processo educacional explicitam-se os desafios que a realidade apresenta, reclamando dos sujeitos desse processo a ação-reflexão no sentido de buscar soluções. Pode-se dizer que a conscientização se processa como diálogo centrado em problemas da realidade. (FLEURI, 2007, p. 30-31).

Assim, a educação dialógica se associa diretamente ao processo de problematização, e está relacionada ao conjunto de experiências e ações dos educandos e, sobretudo, na construção pedagógica da *práxis*, as quais estes sujeitos constroem durante seus percursos de aprendizagem, exibindo, assim, a ação-reflexão no processo de construção do conhecimento.

Freire (1987) é enfático em dizer que sem diálogo não há libertação, mas dominação. Dessa forma, o pensamento de Paulo Freire é oposto ao modelo cívico-militar, cujo discurso é da “ordem” e da “disciplina” rejeita a pluralidade e a diversidade sociocultural existente, bem como agregam os processos socializadores às rotinas de ordem presentes nos quartéis. Ademais, considera-se que liberdade é negada e autoridade e disciplina passam a ter significados equivalentes a autoritarismo.

Em síntese, é pertinente lembrar que o modelo de Educação proposto por Paulo Freire se pauta na ação educativa dialógica-problematizadora que encoraja aos alunos a pensarem e agirem sobre seus mundos e o professor assume o papel de mediador. É através dessa interação que o

conhecimento e a emancipação dos sujeitos acontecem e dessa forma a libertação da consciência humana para se tornarem, mais conscientes, mais humanos, livres e éticos.

Portanto, quando uma escola pública civil, que de alguma forma se torna militarizada, ela faz a opção de impor – através de seu Regimento Interno – determinadas práticas culturais ao conjunto de sujeitos aos quais fazem parte daquele universo, mudando, assim, sua estrutura de organização cultural existente através de seus processos socializadores.

Em resumo, trata-se da escolha optativa por processos socioeducacionais que se relacionam a um modelo antidialógico e que transfigura o papel e a função social da escola, quer seja no sentido da sua organização didático-pedagógica ou curricular, ou na forma de conceber seus processos socializadores aos quais passarão a ser construídos sob uma nova perspectiva educacional, remodelando trajés, corpos e experiências socializadoras.

No bojo dessas mudanças presentes no campo da política educacional brasileira e na organização institucional de algumas escolas do Brasil, denotamos que a pedagogia que Paulo Freire (1987) defende ainda está longe de ser implantada nas escolas, o professor vive um grande dilema, ensinar os conteúdos importantes para o processo de emancipação e construção crítica dos educandos ou cumprir com uma demanda curricular a qual é imposta pelos sistemas educacionais e que, na maioria das vezes, está desassociada da realidade do educando, tornando, assim, o ensino como algo enfadonho, desestimulante e “socialmente desnecessário”.

Consideramos que esse processo estimula a criação de ações indisciplinadas no ambiente escolar, favorecendo a construção de relações opressoras as quais estão baseadas na necessidade de cumprimento curricular e, em determinadas situações, na necessidade de se aprender. O aluno, nesse processo, acaba sendo estimulado a ser um sujeito oprimido pelo sistema e inconsciente de seus direitos socioeducacionais.

Por fim, acreditamos que é fundamental combater os processos opressores construídos nos ambientes escolares, além disso, é fundamental que a Educação resgate e potencialize a construção de ações que objetive uma formação crítica, reflexiva e emancipadora dos sujeitos, suprimindo as desigualdades sociais e objetivando a transformação da realidade opressora na qual estamos inseridos. Em vista disso, analisaremos, na seção a seguir, a cultura escolar, a partir dos processos socializadores (in)disciplinares de jovens estudantes da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, destacando os principais resultados alcançados.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA E A ÁREA DE ESTUDO: A ETNOGRAFIA DE UM ESTUDO DE CASO

Nesta seção objetivamos, fundamentalmente, apresentar a abordagem metodológica escolhida sem perder de vista a reflexão de natureza teórico-conceitual capaz de explicar as razões das escolhas, assim como os procedimentos e técnicas utilizados no trabalho de investigação. Uma das preocupações, também, foi mostrar a área de estudo caracterizando-a por meio de uma pesquisa descritiva. Assim, o leitor poderá conhecer de modo mais próximo o objeto empírico estudado.

3.1 Percorrendo pela Etnografia de um Estudo de Caso: a busca por uma radiografia do cotidiano escolar

A presente seção trata da abordagem metodológica escolhida. A princípio, destacam-se alguns elementos que circundam a construção dos aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a abordagem, as quais estão pautadas na perspectiva da Etnografia combinado com o Estudo de Caso. Também se demonstra os procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados, assim como está explicado os critérios escolhidos e suas razões a fim de justificar e fundamentar os achados encontrados.

Inicialmente, é importante conceber que a pesquisa, antes de tudo, compreende uma ação social que visa, através de uma abordagem coerente e previamente estabelecida, desvelar aspectos importantes da temática analisada. A pesquisa, nesse caso, deve esboçar “caminhos e percalços” que são fundamentalmente necessários para as múltiplas mediações que são construídas nas relações estabelecidas entre o pesquisador e o objeto social em análise (MINAYO, 1994). Além disso, é preciso considerar os diferentes fatores que, em diversos momentos históricos, intervêm por sobre o fenômeno analisado e que se pautam em aspectos criteriosos que oportunizam a aproximação do objeto/fenômeno analisado com o pesquisador.

No campo da pesquisa social, encontram-se elementos como a história, a economia, a cultura, a política entre outros fatores que atuam de modo ideológico e por sobre um conjunto de signos na sociedade atual. Desse modo,

[...] os fenômenos humanos repousam sobre a multicausalidade, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem. E isso que se deve compreender, estima-se, para verdadeiramente conhecer os fatos humanos. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 41).

Diante da ideia apresentada, nota-se que os fenômenos manifestos na sociedade estão circundados de múltiplas causas, de variáveis sociais inter-relacionadas e que estão presentes no campo da pesquisa social e, nesse caso, educacional. Nesse sentido, investigar o fenômeno da cultura disciplinar em uma escola de caráter militar revela-se como oportuno e importante para os estudos e investigações no campo educacional no contexto da Amazônia amapaense, pois possibilita a verificação e análise de múltiplas variáveis que se associam ao fenômeno estudado e que revelam uma realidade escolar sob as circunstâncias apresentadas.

Desse modo, para esta pesquisa, buscamos construir etapas coerentes com os objetivos propostos, além da atenção quanto à demanda de análise dos instrumentos, estes que virão, sobretudo, das técnicas de escuta, observação e diário de campo em correlação com a perspectiva do conteúdo a ser coletado, os quais seu detalhamento epistemológico será abordado nas linhas a seguir.

A presente pesquisa está ancorada no método Etnográfico (GERTZ, 1978), com abordagem qualitativa, combinado com Estudo de Caso, com técnicas para coleta de dados descritas acima, as quais foram interpretadas com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Em vista dessa proposição metodológica, buscamos destacar os principais teóricos que fundamentam e embasam o caminho proposto para esta investigação.

A escolha por uma abordagem metodológica não se dá de modo isolado do objeto e das reflexões construídas com base nas leituras e nas âncoras formativas estudadas até o momento. Trata-se de uma opção que relaciona a necessidade de se alcançar os objetivos propostos, assim como de se perceber quais os melhores e potenciais caminhos para a construção do conhecimento acerca do objeto/fenômeno analisado. É uma escolha singular, pois norteia e fundamenta os “passos” a serem seguidos no percurso investigativo e que devem, sobretudo, pautar-se no rigor, na ética e no compromisso profissional com a formação desejada.

Diante desse entendimento, foi escolhida a Etnografia Crítica como base metodológica para nosso estudo. Destaca-se que o método da pesquisa etnográfica visa contribuir para a “elaboração de um conhecimento emancipatório, bem como de discursos de justiça social” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 430). Tais questões coadunam com a proposição epistemológica proposta nesta pesquisa, de modo a correlacionar questões da disciplina e indisciplina em uma escola estadual civil pública que sofreu o processo de militarização.

Diante deste cenário proposto, é relevante citar, no campo das proposições metodológicas aqui expostas, que:

[...] a etnografia crítica contribui para o fortalecimento das pesquisas em educação, na

medida em que pressupõe o emprego consciente e reflexivo de conceitos/categorias, tais como: igualdade/desigualdade, justiça social/injustiça, inclusão/exclusão, emancipação/submissão, seletividade/não seletividade, educação não-sexista/educação sexista, antirracismo/racismo, imperialismo/anti-imperialismo, entre outros conceitos/categorias que, muitas vezes, são empregados de forma acrítica e a-histórica nas pesquisas do campo da educação. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 430).

Com base no excerto acima, denotamos que a utilização reflexiva de determinadas categorias oportuniza uma análise coesa do objeto investigado, com fundamentos nas bases metodológicas apresentadas, no caso, a etnografia em associação ao estudo de caso, com foco temático para os processos socializadores presentes na cultura escolar da unidade analisada. De modo direto e objetivo, considerando que algumas de nossas categorias centrais são disciplina e processos socializadores, podemos dizer que elas dialogam com igualdade/desigualdade, justiça social/injustiça, inclusão/exclusão, emancipação/submissão, seletividade/não seletividade. Ao analisar os achados de campos vemos claramente a presença de todas essas categorias.

Nesse sentido, a questão da cultura escolar sob o contexto de ações disciplinares desvelam processos socializadores aos quais se encaixam na estruturação e na materialidade da pesquisa Etnográfica Crítica no campo educacional contemporâneo. É oportuno destacar que estudos e investigações que tratam dessas questões envolvem relações expressas no seio social e vislumbram as determinações dos fenômenos estudados/analísados. Desse modo,

As pesquisas desse gênero buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de **dominação, opressão, ideologia e discursos** com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 426, grifos nossos).

Diante da questão, concebe-se a importância que a Etnografia assume no campo educacional, pois conjuga diferentes elementos analíticos/descritivos que estão embasados na expressão cultural de uma organização social e das ações desenvolvidas no ambiente escolar, tal como fora citado. Assim, a manifestação e associação do fenômeno com valores, hábitos, crenças, práticas sociais e comportamentais de um grupo social expressam a forma estrutural de como a Etnografia pode desvelar os fatores e causas relacionados ao objeto analisado.

A etnografia, portanto, é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. No sentido etimológico, a palavra etnografia significa “descrição – cultural”. Para os antropólogos, o termo apresenta dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas

técnicas. É isso, centralmente, o que realizamos no trabalho de campo.

Para Geertz (1978), etnografia é uma descrição densa da realidade e praticá-la:

É como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1978, p. 20).

Trata-se, portanto, de uma hierarquia estratificada de estrutura significantes que apresenta diferentes elementos e fatores a serem analisados. O autor destaca, ainda, a importância da cultura como elemento fundamental nos estudos e análises etnográficas.

Gertz (1978) utilizou da Etnografia para construir o conhecimento na antropologia social. O autor abordou no estudo de campo formulações que lhe pudessem conferir subsídios para entender a definição de cultura. Para o autor, a Etnografia é como uma prática social e a partir dela entendemos a análise antropológica como forma de conhecimento. Neste campo, consta-se a necessidade de superar a dicotomia qualitativo *versus* quantitativo e o reducionismo conceitual para que a abordagem qualitativa possa conquistar credibilidade e maturidade nos estudos e pesquisas sociais que se utilizam dessa abordagem metodológica.

Nessa perspectiva de pensamento, Magnani (2002, p. 17), destaca que o Método Etnográfico “não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos.” No tocante as principais contribuições que esta abordagem metodológica pode gerar para o campo educacional, e que circundam a prática de intervenção social do pesquisador, têm-se as seguintes possibilidades:

- O potencial de contribuição da etnografia para o estudo da prática escolar cotidiana;
- A metodologia do estudo de caso etnográfico como uma alternativa para a investigação de regras de condutas em espaços escolares;
- Aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso;
- Preocupação com as relações de poder nos processos socializadores presentes no trabalho etnográfico;

Todas as possibilidades acima estão presentes na análise proposta desta investigação em nível de mestrado. No campo do intercurso investigativo concernente as etapas de elaboração, intervenção e produção com base no método proposto, a pesquisadora Uriarte (2012), por sua vez, destaca três etapas fundamentais a serem seguidas:

A primeira delas é um mergulho na teoria, informações e interpretações já feitas sobre

a temática e a população específica que queremos estudar. A segunda fase consiste num longo tempo vivendo entre os “nativos” (rurais, urbanos, modernos ou tradicionais); esta fase se conhece como “trabalho de campo”. A terceira fase consiste na escrita, que se faz de volta para a casa. (URIARTE, 2012, p. 5).

Por analogia, pelo excerto acima, foi realizado a revisão da bibliografia em que foram escolhidos os interlocutores mais adequados para o diálogo com o objeto, assim como foram selecionadas as principais categorias conceituais. Por outro lado, relembramos que a autora deste estudo trabalha desde o ano de 2014 na unidade escolar investigada e que, portanto, convive cotidianamente com os sujeitos da comunidade escolar, assim como realiza suas atividades laborais atendendo ao conjunto de proposições didático-pedagógicas manifestadas pela Escola – muitas delas as quais evocaram reflexões de sua empiria e vivência no âmbito do contexto escolar explicitado. Era uma imersão natural que se tornou científica, cautelosa, rigorosa, sistemática, sob a perspectiva da imersão etnográfica.

Em razão destes fatos e que se atrelam a essência do pensamento Etnográfico, percebemos a importância que este método assume para as pesquisas na área da Educação e que ela se alia completamente às bases epistemológicas de uma pesquisa qualitativa como esta – abordagem escolhida para o tratamento dos dados e informações coletados em campo.

Em concordância, André (1995), estudiosa da abordagem qualitativa, aponta, em suas análises, as raízes históricas e os fundamentos desse tratamento analítico. Segundo a autora, a abordagem qualitativa tem sua origem no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar se o método de investigação das Ciências Naturais, que se fundamentava numa perspectiva Positivista, deveria continuar sendo um modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Nesse sentido, a autora compreende, conceitualmente, a pesquisa qualitativa como fenomenológica.

Triviños (1987, p. 121 *apud* MINAYO, 1994).), cita “[...] a pesquisa etnográfica como uma forma específica de investigação qualitativa. [...] significa que o tipo de inquirição que estamos procurando caracterizar recebe todas as peculiaridades que fazem diferente o enfoque etnográfico”, ou seja, concebe o qualitativo como sinônimo de etnográfico e destaca que, ao se descrever brevemente a Etnografia, estará se descrevendo um tipo de pesquisa com base qualitativa.

Corroborando com essa linha de pensamento Minayo (1994, p. 21-22) destaca que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa tornou-se referência para esse estudo e/ou a mais adequada, pois permite uma melhor interação da subjetividade da pesquisadora com o mundo real, com o objeto empírico – a unidade escolar onde a autora desenvolve suas atividades profissionais – no sentido de compreender melhor o comportamento dos indivíduos de um determinado grupo social, de possibilitar entender o que e como as pessoas percebem o que acontece em seus mundos, as possíveis distorções e se estão dispostos ou confiantes em partilhar suas percepções, pois, não é possível apenas hipotetizar sem buscar compreender a natureza desse processo (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 1994).

De acordo com as concepções teóricas apresentadas, acreditamos que a abordagem qualitativa é a que melhor compreende o objeto, e ao mesmo tempo atende aos objetivos propostos para esta proposta de dissertação, optamos por fazer uma combinação entre a inferência em campo a partir do estudo de caso e a pesquisa etnográfica, por apresentarem características dentro da perspectiva de uma abordagem qualitativa.

Sobre o trabalho de campo, como descoberta e criação, Neto (2007, p. 54), cita que:

Além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos.

Diante do excerto apresentado, notamos que a relevância que a pesquisa/trabalho de campo assume na pesquisa social, evidenciando possibilidades e os elementos aos quais configuram a base de apreensão de dados em campo quer seja pelos sujeitos participantes ou pela análise empírica associada a composição teórica que circunda o objeto investigado.

Além disso, buscamos, não só através da Etnografia, assim como do Estudo de Caso, compreender aspectos empíricos relacionados à cultura escolar disciplinar, os hábitos, os costumes, as relações de poder e os processos socializadores existentes entre os estudantes que se encontram no ambiente da escola-*locus* investigada. Ademais, o Estudo de Caso permitiu averiguar de forma real e com mais detalhes a veracidade das informações e proposições de base teórica as quais fundamentaram esta pesquisa, no intuito de evitar, sobretudo, generalizações.

Sobre o Estudo de Caso, Yin (2001, p. 32) pontua que é uma forma de “investigação empírica de um fenômeno completo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, sendo regido dentro da lógica

das sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos.

Ainda para Yin (2001, p. 33), o estudo de caso, que ele chama de “estratégia de pesquisa”, compreende “um método que abrange tudo, com a lógica do planejamento incorporando abordagens específicas à coleta e análises de dado”, esse autor defende a aplicabilidade do Estudo de Caso a “fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”, em outras palavras, o Estudo de Caso “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas do mundo real” (YIN, 2001, p. 21). Para esse pesquisador, o Estudo de Caso é um método que é utilizado quando se deseja estudar um caso específico e particular, podendo ter objetivo exploratório, descritivo e explanatório conforme as seguintes condições: a) tipo de questão; b) se exige controle ou não; e c) se focaliza acontecimentos contemporâneos. Nosso objeto empírico se encaixa nestas características.

Nesse sentido, é importante fazer alguns destaques quanto a esses objetivos, de modo a esclarecer suas nuances e situar a presente proposta de estudo com base em suas configurações metodológicas. O objetivo exploratório de acordo com (YIN, 2001), trata da etapa em que o pesquisador irá escolher seu objeto de estudo, objetivando definir hipóteses ou proposições para futuras investigações, após essa etapa o investigador irá no *locus* descrever o fenômeno dentro de seu contexto, visando identificar, registrar e analisar as características, os fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo em investigação.

O intuito, *a posteriori*, é de explicar as relações de causa e efeito a partir de uma teoria, identificando os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos ou variáveis que afetam o processo, que, neste caso, Yin (2001) chama de objetivo explanatório ou explicativo. Trata-se de um objetivo que visa explicar o porquê e as causas das coisas, através de registro, análise e interpretação dos fatos.

Para esta pesquisa o objeto indica, com maior evidência, que se encontra situado em um estudo descritivo e explanatório, no qual se busca estudar/descrever com maior profundidade o objeto em questão e, assim, identificar as variáveis dos processos socializadores presentes na cultura escolar, a militarização e sua filosofia de educação focada na disciplina/indisciplina existente no *locus* de pesquisa, deixando-o mais explícito, e ampliando os estudos sobre a temática em questão.

Quanto às características do Estudo de Caso, André (2005) destaca que é um método que visa à particularidade de uma situação que pode ser, um programa, um fenômeno particular; a descrição densa do caso estudado; a heurística que permite a compreensão do leitor sobre o fenômeno pesquisado e que pode revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o que se sabe e por última, a indução que se baseia na lógica

indutiva, ou seja, parte de um raciocínio particular para o geral. Não podemos garantir que todos os fenômenos observados e encontrado na Escola Estadual Risalva Freitas do Amaral se repitam nas demais unidades escolares que foram militarizadas, mas podemos afirmar que existem marcadores gerais que unem todas as escolas que foram afetadas pelo processo de militarização.

Nesse sentido, Triviños (1987, p. 111) destaca que o valor do Estudo de Caso está em “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.” Ou seja, mostra-se como um elemento importante para o processo investigativo proposto.

Ratifica-se que tanto para Yin (2011) quanto para André (2005), o Estudo de Caso ocorre em três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo e a fase de análise sistemática dos dados. Além disso, há a classificação de três itens sobre o estudo de caso, a saber: a validade, a fidedignidade e a generalização. Elementos que foram seguidos no processo da pesquisa de campo.

A validade de acordo com os estudos de Yin (2011) deve estar vinculada a uma teoria, a fidedignidade, acontece quando os dados da pesquisa são apresentados e qualquer outro pesquisador que utilizar a estrutura da pesquisa e que poderá chegar aos mesmos resultados e para isso é necessário apresentar o evento pesquisado da forma real como ele é. A generalização, segundo Stake (1994), ocorre no contexto do leitor, por meio das exposições detalhadas do pesquisador, ampliando as suas informações adquiridas.

Na concepção de Stake (1994), o Estudo de Caso é um tipo de conhecimento, não sendo realizado apenas por escolha metodológica, mas por ter relação com o objeto a ser estudado. Nele o mais importante é o conhecimento derivado do caso, o que se aprende ao estudar o caso. E o conhecimento gerado pelo estudo de caso é: a) mais concreto: devido às experiências que fazem parte da nossa vida; b) mais contextualizado: interpreta determinada situação em determinado momento; c) mais voltado para a interpretação do leitor: o leitor poderá adicionar os dados do estudo de caso ou não às suas compreensões e, é; d) baseado em populações de referência determinadas pelo leitor: o leitor faz generalização para a população de referência.

André (2005) adotou um entendimento análogo ao de Stake (1985), porém escolheu o termo "estudo de caso do tipo etnográfico", ou seja, um estudo profundo de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da Etnografia. Com efeito, faz todo sentido combinar o Estudo de Caso com a pesquisa Etnográfica, sendo esta a nossa opção.

Assim, acreditamos que as ideias destacadas coadunam com o objetivo desta investigação, que é analisar de que maneira os processos socializadores (in)disciplinares se

revelam na cultura escolar de jovens estudantes de uma escola pública civil militarizada no ano de 201, a qual está localizada em Macapá, no estado do Amapá, no período de 2021 a 2023, permitindo, assim, o aprofundamento naquela realidade educacional em busca de respostas, sem perder de vista o contexto mais geral do mundo real.

Procedimentos para coleta e Interpretação dos dados

A princípio, destacamos a escolha por se fazer uma combinação das técnicas de estudo de caso com análise documental e observações, com as técnicas da Etnografia, através da observação/escuta e do diário de campo, por possibilitar, para essa pesquisa, um melhor cruzamento de ângulos de estudo e das análises possíveis.

Assim, diante dos elementos apresentados e que versam acerca da epistemologia conceitual dos métodos escolhidos para esta investigação, buscamos destacar que os instrumentos de coleta de dados utilizados, foram: Pesquisa e revisão bibliográfica da literatura; Pesquisa e análise em documentos; Registro em diário de campo; Observação das ações construídas no espaço escolar. Em continuidade, buscamos apresentar algumas das principais características presentes nos instrumentos de coleta de dados assinalados como importantes para esta pesquisa.

a) Pesquisa e revisão bibliográfica na literatura.

Com base na empiria, buscamos, na revisão da bibliografia, aprofundar o conhecimento sobre o estado da arte: o mito da (in)disciplina militar. Para isso pesquisas foram feitas nas plataformas acadêmicas específicas, como: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dossiês científicos em periódicos especializados, *google* acadêmico que contaram com o refinamento temporal nos últimos dois anos, e pesquisando, separadamente, teses e, em seguida, dissertações que pudessem elucidar a presença de algum dos termos sinalizados na pesquisa, com destaque para os seguintes descritores: “cultura”; “conservadorismo”; “gerencialismo”; “processos socializadores contemporâneos”; “escolas públicas militarizadas”; “disciplina” e “indisciplina”.

Assim, através da localização de estudos e autores que versam sobre a temática, partindo de um contexto macro para o micro, almejamos, então, compreender o que de fato é disciplina enquanto uma categoria conceitual e sua implicação na vida e na identidade de indivíduos, em especial daqueles que estudam na escola eleita para a pesquisa. Procuramos, ainda, a partir da

coleta, seleção e análise dos resumos dos trabalhos alcançados, realizando diálogos e apontando os autores mais pertinentes para as discussões da presente pesquisa.

b) Pesquisa e análise em documentos

Nessa etapa foram analisados documentos que versem sobre o tema em questão, em particular o “Regimento Disciplinar” da unidade escolar, que segundo a gestora “foi aprovada em assembleia geral com os pais e tem poder soberano¹⁹”. É oportuno destacar que a análise do “Regimento Escolar” possibilitou o reconhecimento e compreensão dos elementos que configuram a cultura da escola.

A partir da análise desses documentos foi possível ter uma visão mais ampla de como está organizada a cultura disciplinar da escola-*lócus*, em que base legal está fundamentado o perfil pedagógico assumido pela escola, se atende a legislação pertinente que rege a Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e se respeita os princípios legais do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

Por outro lado, foi possível cotejar os documentos com os processos socializadores no âmbito da escola e saber se as novas regras institucionalizadas moldam os comportamentos, em especial dos discentes, para a almejada cultura disciplinar verticalizada e hierarquicamente militar. Ao mesmo tempo, se tal embasamento, foi capaz de forjar novas condutas tornando o educando pessoa mais disciplinada, focada nos estudos, cujo comportamento e conduta assemelhar-se-ia ao de um soldado militar, ciente e cumpridor dos seus deveres de filho e de aluno, assim como refratário a experiências reprováveis pela sociedade, a exemplo da utilização de drogas ou mesmo o sexo precoce.

Esses documentos foram relevantes no cruzamento com outras informações e ajudaram na tomada de decisões mais acertadas para a análise dos achados de campo.

c) Registro em Diário de Campo

Através do Diário de Campo foi possível registrar as observações e escutas e, não apenas, as notas de campo, mas também essas reflexões sobre o que é possível ver, ouvir e observar no percurso investigativo. Trata-se de um “novo olhar” que agora permite aspiração subjetiva mais aguçada dos processos socializadores existentes na escola, assim como da cultura

¹⁹ Trata-se de uma fala da diretora da escola-*lócus*.

escolar a qual é desenvolvida cotidianamente. Nesse processo, destacamos que:

O diário de campo é um instrumento poderoso na pesquisa antropológica. Estejam sempre com ele a postos (não necessariamente em mãos, para evitar a natural curiosidade daqueles que se sabem observados) e reservem um momento ao longo do dia para relatar os acontecimentos passados. Os diários podem ser exclusivamente descritivos, mas devem ser exaustivamente minuciosos. Mesmo que a princípio não consigamos enxergar a necessidade de mencionar detalhes, eles podem, no mínimo, fazer a diferença no futuro num processo de rememoração do trabalho de campo através da leitura do diário. A sugestão é que tudo seja anotado. Além disso, as sutilezas são essenciais para a construção de um retrato fiel da vida social, como mostra com maestria Max Gluckman no texto “Análise de uma situação social na Zululândia moderna” (1976), incluindo na análise até as suas idas ao banheiro. (PIRES, 2011, p. 146).

Conforme o excerto acima, para a pesquisa nossas ações se configuraram como uma espécie de “detetive” ou “espiã” - tudo sob a autorização da diretora da unidade escolar, conforme assevera a Ética de pesquisa - em busca de pistas para análise de seu objeto. Tudo de importante foi registrado no diário, comportamento dos educandos, dos militares, os eventos, a forma como é conduzida os ritos, diálogo dos observados, o “ritual matutino diário” que se manifesta na unidade escolar, enfim, todas as ações que ocorrem na escola:

Nessa etapa o pesquisador realizará observações naturalistas e um registro primário será feito a partir de anotações de campo, em diários, gravações, inclusive de vídeos. Nessas notas devem conter os comportamentos, atividades e fragmentos de diálogos dos sujeitos observados. Os dados coletados desta forma deverão ser “monológicos porque o pesquisador conversa sozinho quando faz esses registros primários”. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 432).

Nesse sentido, consideramos importante as observações, escutas e seus devidos registros aos quais foram feitos no percurso investigativo, a fim de detalhar os processos socializadores em consonância com a cultura escolar presente na escola investigada.

Tura (2003, p. 184) cita que no processo de observação, o pesquisador “estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, que é, por sua vez, um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados”.

Importa destacar um ponto central: a autora é servidora pública estadual na própria unidade pesquisada e tomou todos os cuidados quanto ao distanciamento do objeto em questão a fim de estabelecer a distância necessária e não comprometer o rigor científico apropriado para a dissertação, não alterando nem para mais, nem para menos, a realidade fática estudada. Por outro lado, o fato de ser parte do quadro de funcionários poderia até dificultar a coleta das informações. Fato a qual apresentávamos ciência. Por isso a etnografia foi a abordagem mais adequada para o

caso concreto.

Com efeito, a natureza do objeto a ser investigado, à procura por condutas comportamentais em meio às regras coercitivas exigiu bastante capacidade científica subjetiva da pesquisadora a fim de coletar dados muitas vezes que não podem ser ditos abertamente em diálogos/entrevistas, mas que podem ser registrados a partir das observações e correlações científicas presentes no conjunto dos achados de campo. A seguir serão apresentados alguns comentários relacionados às observações diretas que realizamos na pesquisa-campo.

d) Observações das ações construídas no espaço escolar

Partindo do pressuposto que os fenômenos não são puramente históricos, a observação do comportamento ou das condições ambientais servem como fonte de investigação em um Estudo de Caso, e podem variar de atividades formais e informais, conforme destaca Yin (2001, p. 37) “as provas observáveis são, em geral, uteis para fornecer informações sobre o tópico que está sendo estudado”. O autor sugere que sejam feitos protocolos de observação, para avaliar a incidência de certos tipos de comportamentos como parte do protocolo do estudo em questão, tais como reuniões, passeios, entre outros; e adverte para o quesito fotografias, segundo o teórico para fotografar estudantes em escolas públicas é necessária a autorização dos responsáveis.

Na observação foram analisados eventos que envolviam a cultura escolar, em particular os processos socializadores que tocavam aspectos disciplinares e indisciplinados, para que, oportunamente, fossem sistematizados e categorizados da melhor forma possível quando da organização dos dados empíricos coletados em campo.

e) Técnica de interpretação de dados

A técnica de interpretação dos dados esteve fundamentada na Análise de Conteúdo conforme os pressupostos de Bardin (2016), o qual especifica, em seus estudos sobre a importância em se buscar reconhecer e detalhar, com acurácia, os dados e informações presentes em documentos aos quais sejam importantes para determinada pesquisa e/ou estudo.

Em relação à abordagem conceitual que versa sobre a Análise de Conteúdo, apresenta-se, inicialmente, a seguinte consideração de que esta técnica de análise envolve questões relacionadas para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos que possuam comunicação verbal ou não verbal, conduzida por uma descrição sistemática, qualitativa e/ou quantitativa.

Trata-se de um procedimento analítico que contribui na interpretação de mensagens, a fim de atingir uma compreensão de seus significados num nível de análise que extrapola uma leitura comum, exigindo o rigor de critérios de seleção dos documentos (pré-análise), a análise documental em vistas das categorias relacionadas ao método (exploração do material) e a criação/associação de categorias relacionadas ao objeto em análise, assim como sua relação à abordagem bibliográfica sobre o tema (tratamento dos resultados, inferência e interpretação).

Assim sendo, no curso do processo investigativo foram realizadas as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados; inferência e interpretação das informações as quais versavam sobre a temática em questão.

Nesse sentido, a pré-análise está subdividida em: a) leitura flutuante; b) a escolha dos documentos; c) formulação das hipóteses e, d) referência aos índices e a elaboração de indicadores (FRANCO, 2005). Nessa fase foi realizada a organização e escolha dos conteúdos, em que ocorre a definição das possíveis fontes de coletas de dados. Em seguida, foi feito a consulta e o contato com os documentos selecionados previamente.

A exploração do material retratou os processos de unitarização, decomposição e categorização. Nessa etapa foram definidas as finalidades analíticas que os instrumentos de coleta de dados exigirão. Ou seja, após a seleção, o conteúdo selecionado é sistematizado.

Por fim, a terceira etapa da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005) consiste no “tratamento dos resultados”, o qual retrata o momento da exposição argumentativa dos resultados encontrados. Trata-se do momento em que ocorre a inferência na pesquisa, nas abordagens elencadas e que versam sobre a bibliografia e os dados encontrados. Além disso, registra-se o processo de interpretação dos dados, a partir das categorias criadas/encontradas e que versam, de modo fundamental, sobre os resultados alcançados; existindo, assim, uma relação teórica-categórica-analítica do tema abordado.

Diante do exposto, ratificamos que a Análise de Conteúdo foi utilizada tanto para a compreensão de análise dos documentos selecionados, assim como para decifrar as mensagens escritas no diário de campo, anotadas pela pesquisadora durante o recorte temporal da pesquisa, especialmente na fase de imersão na cultura da escola-*lócus*.

Por fim, diante da proposição epistemológica e caracterização evidenciada do presente método e dos procedimentos adotados no intercurso da pesquisa, temos como destaque a oposição ao Positivismo e aos reducionismos conceituais, como forma de construção do pensamento crítico-reflexivo e de realização da *práxis* social. A fim de dar continuidade na apresentação dos elementos que compõem as etapas de investigação, buscamos destacar o *lócus* da pesquisa.

3.2 Caracterizando a área de estudo: o bairro, a escola e as pessoas

Realizar um estudo a parte sobre o objeto em si e descrevê-lo com suas características, (neste caso) sociais, pode ser de muita utilidade para a pesquisa e temos para nós que se trata de um contributo a mais que ajuda a desvelar o fenômeno aqui estudado. Abaixo, portanto, teremos, a caracterização da área de estudo onde buscamos trazer – obedecendo ao rito etnográfico – a descrição densa sobre a “coisa” estudada.

Destacamos que a pesquisa ocorreu na Escola Estadual de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral. Trata-se de uma escola localizada na avenida Cecília Vicente da Paixão, nº10, no bairro Pantanal, zona Norte de Macapá, no estado do Amapá, que atende alunos com oferta educacional para o Ensino Fundamental II (6º; 7º; 8º e 9º anos) e Ensino Médio (1ª; 2ª; e 3ª série) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que esta última modalidade foi extinta ao final do ano 2019, após dois anos de militarização da escola conforme informações colhida na fase da pesquisa exploratória.

O bairro: histórico

A escola fica localizada em um bairro urbano e periférico da cidade de Macapá, denominado Pantanal. É um bairro recém-formado. Segundo relatos documentais da primeira presidente da Associação de Mulheres do Bairro e hoje professora mestra na escola pesquisada, Nelma Ferreira, esse bairro foi criado para deslocar as famílias que moravam próximo da Feira do Pescado no bairro Perpétuo Socorro. Em reunião, no ano de 1997, com os moradores em torno daquele local, o governador à época, João Alberto Capiberibe, comunicou que estaria fazendo o remanejamento das famílias residentes, para outro local, pois, precisava do espaço para a construção de uma feira maior.

O local apresentado pelo governo pertencia à empresa Bento Construções e Comércio LTDA, popularmente conhecido como “área da BETRAL”, terreno esse que o governo tinha arrematado pelo Banco do Brasil em 14 de fevereiro 1997 para fins de programa habitacional, inicialmente atendendo os moradores da feira, posteriormente aos moradores de uma área incendiada no bairro do Perpétuo Socorro e por fim, a quaisquer pessoas que se enquadrassem nos critérios do Departamento do Amapá Terras (Instituto de Terras do Amapá), que poderiam adquirir lote na referida área.

Contudo, a proposta não foi aceita por todas as famílias e apenas 28 dessas aceitaram ser remanejadas, na condição de receber uma casa pronta e com a permissão de levar as madeiras

das casas antiga. O governo por sua vez deu a contraproposta de construir uma casa medindo 4x4, uma caixa d'água para ser abastecida diariamente pelo carro pipa até a construção de um poço artesiano para abastecer o bairro; seria construído um posto médico, uma escola do estado, creche e a sede para associação de moradores, para que continuassem os cursos que a comunidade ofertava pela Associação de Mulheres.

O Bairro Pantanal foi esquadriado com 25 quadras, sendo uma delas a área que serviria para a instalação da futura escola, uma promessa recebida em 1997. Das 25 quadras que foram demarcadas no bairro novo, seriam utilizadas para a ocupação das famílias as de número: 11,12,24 e 25, pois eram as maiores com medição de lotes de terra em 15x30. E cada quadra possuía 18 lotes. Porém algumas famílias não concordaram em ser remanejadas, pois achavam o local muito isolado com pouca iluminação, tendo com única entrada a rodovia do Pacoval. No dia 29 de maio de 1998 foi realizado o remanejamento das famílias que aceitaram os termos da proposta.

A princípio, foi fundada a Associação dos Moradores do bairro AMOBPAN, e em 13 de maio de 2000, foi criada a Associação das Mulheres do Bairro Pantanal (AMUBPAN). As duas associações se uniram para requerer linha de ônibus, telefone e asfalto, assim como a construção do poço artesiano para abastecimento de água. Aos poucos o bairro foi crescendo, conquistando, então, alguns benefícios, sendo a escola Risalva Freitas do Amaral, fruto dessas reivindicações de moradores do bairro Pantanal e de bairros adjacentes.

Com a chegada de novos moradores e das famílias que ocuparam as quadras 9 e 8 a Associação reuniu com os moradores em assembleia para a escolha dos nomes das ruas. Sendo acordado em reunião que cada morador colocaria o nome de um ente querido dentro de um envelope, e através de sorteio seria obtido os nomes das ruas, a forma de distribuição ocorreria por localização das famílias e assim foi feito.

Com a cidade de Macapá em constante expansão, com destaque para a zona norte, e com a criação de novos bairros e conjuntos habitacionais, urgiu a necessidade de maior investimento em infraestrutura social, como forma de garantir comodidade, bem-estar aos seus ocupantes em especial no que concerne: saneamento básico, água tratada, transportes coletivos e unidades escolares. Isso fez com que o perfil urbanístico do bairro mudasse, deixando de ser de um bairro periférico e passando a estar mais vinculado às características de um bairro central e com maior poder aquisitivo apresentado pelas famílias residentes.

A Escola do Bairro

A Escola Estadual Risalva Freitas do Amaral, hoje conhecida como Escola Estadual Militar de Gestão Compartilhada (EEGCMRFA) é a única escola de Ensino Fundamental II e Ensino médio que existe no bairro Pantanal e foi inaugurada no dia 07 de fevereiro de 2014, fundada através do ato de criação nº 1798/2014-GEA, pelo então chefe do poder executivo, Camilo Góes Capiberibe, iniciando suas atividades escolares no dia 13 de março do mesmo ano com 1100 alunos matriculados, nas modalidades o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA e funcionando nos três turnos, manhã, tarde e noite. O horário noturno funcionava com as turmas da EJA e turmas de Ensino Médio.

Assim que a escola ficou pronta e foi inaugurada, o então governador Camilo Capiberibe nomeou através da portaria nº 0620/2013-GAB/SEED o Decreto Nº 1895 / 2013-GAB/GE uma equipe de servidores para, de forma pró-Tempore planejar, executar e avaliar as ações administrativas, técnico-pedagógico referente a estrutura organizacional da escola estadual do Pantanal. Os servidores pró-tempore foram servidores de diversos setores da Secretaria de Educação (SEED). Passado esse período, foi nomeada como primeira gestora, a Sra. Maria de Nazaré Sucupira, como diretor adjunto o professor Elber Souza e como secretária escolar a servidora Cristina Benjó. A escola recebeu esse nome em homenagem à professora, escritora e poetisa Risalva Freitas do Amaral²⁰ (1920-2010).

Foi na segunda gestão, no dia de 04 de novembro de 2016, sob comando da gestora, Ágatha Paula Favacho, e após uma solicitação emergencial da equipe gestora da escola com os representantes da Comissão de Instrução para implantação da Gestão Militar Compartilhada que publicamente o processo de militarização da unidade civil iniciou.

Na oportunidade foi apresentada pelos militares do Corpo de Bombeiros o projeto piloto de implantação da Gestão Compartilhada. Somente a partir dessa visita foi que o grupo de docentes da escola e os demais funcionários tomaram conhecimento da nova realidade que surpreendeu a todos, sem muito tempo para reação, opinião ou contestação.

No dia 16 de novembro de 2016 houve a primeira reunião com os servidores escolares daquela instituição com a “equipe de instrução”, mas não para debater sobre a implantação do novo modelo, mas para apresentar o projeto piloto de implantação. Tal fato gerou reação adversa

²⁰ Risalva nasceu em 5 de abril de 1920 na cidade de São Benedito – CE e no Amapá dedicou sua vida ao magistério, sempre se fez presente no mundo artístico-literário. Compositora de hinos e canções faleceu em 12 de janeiro de 2010 em Macapá. Educadora pioneira no então Território Federal, autora de crônicas, poesias, artigos. É autora de vários livros. O último – “Retalhos de uma Vida” – publicou aos 88 anos de idade – em abril de 2008. No dia da inauguração sua neta Windy Amaral, foi convidada para receber as homenagens em memória de sua avó.

em alguns docentes que tentaram reagir, argumentar contra àquela situação de reformulação a qual a escola passaria. Por descontentamento, alguns servidores pediram devolução, pois não concordavam com essa política de militarização, e tendo em vista que a escola estava se organizando para a realização do pleito democrático de eleição para a sua gestão escolar.

O fato, unilateral, gerou tristeza e a revolta e tomou conta dos olhares de muitos servidores, pois, naquele momento, todo o esforço, todo planejamento, todos os estudos para a implantação da gestão democrática que teria seu ápice na eleição para a direção, havia se esvaído.

Dois dias após a reunião com os funcionários da escola, no dia 18 de novembro de 2016, houve audiência pública com a comunidade estudantil e responsáveis pelos alunos da referida escola, promovida pela SEED e corpo de Bombeiros Militar do Amapá. A reunião foi para apresentar o projeto e execução do funcionamento militar a partir do ano de 2017. As inquietações por parte de alguns membros docentes eram visíveis, porém nada mais havia o que fazer, tendo em vista que não estavam perguntando a opinião, mas apenas informando como ia proceder no ano subsequente, já sob o comando militar.

É possível recordar que nesse início tudo era muito incerto, as informações eram escassas. Os militares eram muitos “fechados” entre si. Não havia flexibilização em suas decisões. Foi possível perceber que os docentes se sentiam estranhos dentro da própria escola.

No ano de 2017, através da implantação do projeto de Cooperação e Gestão compartilhada entre Secretaria Estadual de Educação (SEED) e Corpo de bombeiro Militar (CBMAP) a escola passou de fato a ser militarizada, tendo como gestora a capitã Bombeiro Militar Greyce Caroline da Silva Dias Pantoja, atualmente Major e, como diretor adjunto, o capitão Bombeiro militar, Luiz Fernando.

Após dois anos de funcionamento nesse modelo de Gestão Compartilhada, a escola passou por algumas mudanças no seu funcionamento. Em 2019 foi extinto a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e o ensino noturno deixou de existir. Segundo relatos internos, o fato ocorreu devido à baixa de militares para atender nesse horário e a violência que havia em torno da escola no turno da noite.

Atualmente, a escola atende alunos dos bairros Pantanal, Renascer I e II, São Lázaro e Pacoval, atualmente se estendeu a outros bairros como Novo Horizonte, Infraero I e II, Brasil Novo, Jardim Felicidade I e II, Perpétuo Socorro, Cidade Nova I e II, além de outros bairros mais distantes. Conta com 782 alunos matriculados, é composta por 77 professores, 27 funcionários de apoio, 4 pedagogas e 19 militares bombeiros atuando na Coordenação Disciplinar nas funções de coordenador disciplinar, chefe de monitoria e monitor de disciplina, além da direção que é designada para um militar bombeiro.

É importante destacar que a Resolução n. 067/2022, que atualmente autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental do 6º o 9º Ano, do Ensino Médio e valida estudos ofertados em anos anteriores (2014-2022) na escola-*lócus* não especifica que houveram mudanças na nomenclatura da escola, sendo tais alterações, apenas, presentes nos documentos internos especificando da seguinte forma: “Escola Estadual Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral” (EEMGCPRF), porém, na fachada da escola encontra-se descrito: “Escola Estadual de Gestão Compartilhada Militar Professora Risalva Freitas do Amaral”. Há, portanto um equívoco ou falta de atenção quanto ao nome correto da escola.

Em vista disso, acreditamos que a nomenclatura nos documentos internos não se traduz por um lapso de semântica. Há o desejo de enfatizar o “militarismo” presente na escola, de tal modo que a leitura desses documentos destaca a escola sob um caráter nominalmente “militar”, no sentido de enfatizar a presença do militarismo em seu ambiente.

Em relação à estrutura física, a escola apresenta dois pisos. Na parte superior existem 12 salas de aula. Na parte inferior fica a parte administrativa: 1 coordenação pedagógica, 1 coordenação disciplinar, 1 sala de diretoria, 1 secretaria, 1 sala de professores, 3 salas multimeios (biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática), sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 cozinha com dispensa e banheiro, refeitório, 4 banheiros, 1 quadra poliesportiva coberta com vestiários (masculino e femininos) e depósito, quadra de vôlei, pista de salto em distância, barras fixas masculinas e femininas.

A instituição possui, atualmente, 15 (quinze) turmas de ensino Fundamental II, sendo: 12 turmas no turno matutino (3 turmas do 6º ano, 5 turmas do 7º ano e 4 turmas do 8º ano) e 03 (duas) turmas do 9º ano que foi ofertada no turno vespertino, devido a demanda, o quantitativo de salas disponível e a necessidade dos alunos frequentar dependências no contra turno.

No turno vespertino ela atende também 12 turmas sendo 9 (nove) turmas do ensino médio regular (3 turmas do 1ºano, 3 turmas do 2º ano e 3 turmas do 3º ano) e mais 3 turmas do ensino fundamenta II, do 9º ano. Em média são acolhidos 35 alunos por turma. Importa destacar que toda a etnografia realizada por esta pesquisa se deu no turno da manhã, portanto, os fenômenos aqui descritos e analisados estão em conformidade com a cultura escolar observada e investigada no turno matutino.

Identidade da escola – EEGCMRFA

De acordo com as normas citadas no Regimento Interno a Educação da EEGCMRFA visa oferecer um ensino de qualidade aliado a uma disciplina consciente e interativa e tem como

visão e valores os seguintes preceitos:

- a) **Missão:** Educar com disciplina, desenvolver virtudes humanas e acadêmicas para o pleno exercício da cidadania;
- b) **Visão:** Ser reconhecida como uma instituição com ensino de excelência, fundamentada nos princípios do respeito e da equidade para o ser humano;
- c) **Valores:** Disciplina (Compromisso com a qualidade da educação), Respeito (Pauta-se pela lei, ética e moral), Fraternidade (Espírito de união), Solidariedade (Sentimento de identificação e ajuda recíproca) Consciência crítica e cidadã (Zelo consigo, com o outro e com o meio ambiente).

Organização das turmas

A organização das turmas na escola-*lócus* segue uma escala hierárquica escolar obedecendo aos critérios, ano/série distribuído em companhias e pelotões que formarão o Grupamento Escolar. As companhias são nomeadas de acordo com o tempo que os alunos estão na escola. Assim, a 1ª Companhia é formada por alunos do 3º Ano do Ensino Médio, 2ª Companhia (2º ano do Ensino Médio), 3ª Companhia (1º ano do Ensino Médio), 4ª Companhia (9º ano do Ensino fundamental II), 5ª Companhia (8º ano do Ensino fundamental II), 6ª Companhia (7º ano do Ensino fundamental II) e 7ª Companhia (6º ano do Ensino fundamental II) o mesmo ocorre com os pelotões, o primeiro pelotão é formado pelas turmas do terceiro ano do Ensino médio, o segundo pelotão é formado pelas turmas do segundo ano do Ensino médio, o terceiro pelotão é formado pelas turmas do primeiro ano do Ensino médio e assim sucessivamente. Cabe ressaltar que os alunos das séries/anos mais adiantadas têm precedência sobre os demais o que nos permite inferir que essas formalidades alteraram a rotina da escolar no sentido de inculcar nos discentes a cultura militar.

Função dos monitores, chefe de monitoria e coordenador disciplinar

Para cada Companhia há um monitor responsável, que é um profissional militar bombeiro que foi designado para desenvolver suas funções na Escola Risalva do Amaral. Ao monitor cabe a função de comandar os rituais disciplinares dos educandos como: colocá-los em formação, corrigir ou reforçar a conduta do educando na escola, fazer convocações aos responsáveis dos educandos em grupos de *WhatsApp* para reuniões, conferir sobre as ausências de alunos, executar programações da escola, corrigir ou encaminhar à Coordenação Disciplinar alunos que violam regras disciplinares e regimentais da escola, emitir avisos, informações e cobranças quanto as

atividades escolares, seja por *WhatsApp* ou no decorrer das formações matinais, entre outras funções.

Todo ato de indisciplina dos discentes é repassado ao superior imediato que é o Chefe de Monitoria, o qual tem por atribuições, segundo o Art. 3º, do Regimento Interno:

- [...] II - Zelar pelo bom andamento das atividades e da disciplina escolar.
- [...] V - Conduzir as formações militares no início e final de cada turno de funcionamento da escola e nas demais solenidades.
- VI - Promover nas formaturas diárias pauta de assuntos, respeitando os horários disponíveis, estimulando e despertando práticas socioculturais, patrióticas, cívicas e humanísticas.
- [...] VIII - Verificar a execução dos serviços de manutenção e higiene do ambiente escolar.
- IX - Verificar a presença dos professores em sala de aula, nos horários previstos para estarem presentes, registrando as ausências e os motivos.
- [...] XI - Informar ao Coordenador Disciplinar sobre todos os fatos ocorridos no funcionamento da escola em seu turno de trabalho.
- [...] XIV - Aplicar as sanções disciplinares referentes à Advertência Verbal, Advertência Escrita e Repreensão.
- XV - Informar ao Coordenador Disciplinar a necessidade de aplicação de sanção disciplinar que exceda a Repreensão em decorrência de infrações ao Regulamento Disciplinar.
- [...] XVII - Promover encontros com os pais e/ou responsáveis legais de alunos indisciplinados, visando estreitar a parceria como o foco na mudança de comportamento. [...]. (AMAPÁ, 2019, p. 32).

Trata-se do militar que coordena as atividades dos monitores, estando subordinado ao Coordenador disciplinar. Quanto ao Coordenador disciplinar, este, segundo o Regimento Interno, deve, dentre outras coisas:

- VI - Coordenar as atividades inerentes à formação disciplinar dos alunos.
- VII - Desenvolver e acompanhar ações que assegurem o cumprimento do Projeto Pedagógico (PP), do Regimento Interno (RI) e demais normas em vigor na Unidade Escolar.
- VIII - Orientar permanentemente as ações dos Chefes de Monitorias e dos Monitores Disciplinares, no que diz respeito ao trato e ao enquadramento dos alunos, em cumprimento às normas disciplinares, respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o direito de ampla defesa e do contraditório.
- IX - Fiscalizar as atividades disciplinares e pedagógicas desenvolvidas em todos os turnos de funcionamento da Unidade Escolar. (AMAPÁ, 2019, p. 30).

Destacamos que apesar de serem três funções nominalmente distintas, suas funções acabam convergindo para o processo de fiscalização e coordenação das atividades disciplinares, objetivando a manutenção da ordem e da disciplina no trato pedagógico constituído na escola.

É oportuno destacar que as reuniões pedagógicas e disciplinares com os pais acontecem por “Companhias Militares” em que são colocados todos os pontos que precisam ser melhorados e que estão sendo descumpridos tanto pelos alunos quanto pelos pais tais como: frequências/ ausência de alunos; faltas e perdas de justificativas que alunos não entregam, possíveis agressões

verbais presenciais e virtuais cometidas pelos alunos, atividades não entregue pelos discentes no prazo oportuno, entre outros.

Perfil do aluno da escolar – EEGCMPRFA

Em relação ao perfil estudantil, o aluno, conforme o Regimento Interno deve desenvolver alguns hábitos, como ser:

- I. Assíduo e pontual;
- II. Ter respeito às normas disciplinares da escola;
- III. Apresentar boa educação;
- IV. Buscar permanentemente elevação de seu conceito pessoal e de sua escola;
- V. Cumprir com a integridade do patrimônio escolar;
- VI. Ter proatividade, sendo participativo e interessado nas atividades escolares;
- VII. Criar hábitos de estudos que favoreçam a aprendizagem;
- VIII. Preparar-se diariamente para as provas.

A partir das ideias apresentadas, denotamos que o perfil do aluno sugerido pela escola apresenta uma relação direta com os valores sugeridos por corporações militares, de modo a promover uma formação que tenha como características centrais: a disciplina, o respeito, a fraternidade, solidariedade e a consciência crítica e cidadã, nos termos eminentemente militares. Considerando, ainda, que o não atendimento a tais requisitos tendem a ser considerados como atitudes indesejáveis e que serão apuradas sob o ângulo da punição com base na disciplina institucionalmente e culturalmente imposta no ambiente escolar analisado.

Na seção a seguir apresentamos de modo sistemático, nossa análise das evidências encontradas. Buscaremos cotejar os dados empíricos com as categorias teóricas conceituais para revelar o fenômeno sob o âmbito das ciências da Educação.

4 “NEM TUDO O QUE PARECE É”: A ETNOGRAFIA DA CULTURA (IN)DISCIPLINAR PRESENTE EM PROCESSOS SOCIALIZADORES EM UMA ESCOLA CIVIL PÚBLICA MILITARIZADA DE MACAPÁ-AP

A presente seção tem por objetivo analisar a cultura escolar da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, a partir dos processos socializadores constituídos por jovens estudantes do 6º ao 8º ano. Para tanto, destaca os principais ritos e rituais disciplinares e indisciplinados presentes no cotidiano dessa escola.

A princípio, apresentamos os principais ritos constituídos na organização didático-pedagógica, a fim de que possam ser compreendidos na totalidade, todos aqueles que são constituídos pelos alunos e que voltam à atual dinâmica da cultura escolar existente na escola analisada. Sendo assim, consideramos fundamental apresentar uma abordagem conceitual desses ritos, evidenciando sua compreensão e características no trato das ações presentes e dentre os principais fenômenos observados, destacamos seguintes: “ordem unida;” “o batismo”; a cerimônia “de troca de luvas” e a cerimônia “de entrega de diplomas.”

Após mensurar o que cada rito significa, analisamos os principais rituais observados e registrados no percurso da pesquisa de campo. Trata-se, pois, dos principais eventos que sinalizam a organização didático-pedagógica da escola, a partir desse novo modelo de gerenciamento escolar, o qual permitiu a existência de ações de cunho eminentemente militar dentro do ambiente da escola *locus* desse estudo.

É importante destacar que, para o apontamento desses rituais, ancoramo-nos, sobretudo, na descrição desses eventos para que além de evidenciá-los, problematizá-los sob a base epistemológica dos processos culturais e socializadores existentes na atual configuração socioeducacional da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral. Tudo isso sem esquecermos das peculiaridades que nesse tempo fizeram parte da organicidade político-institucional e pedagógica assumida pela escola.

No que tange às observações apresentadas e constantes na subseção 4.8, é preciso reforçar que devido à natureza metodológica escolhida, empregamos a 1ª pessoa do singular (EU), para permitir um melhor entendimento dos fatos observados, tal como justificado na citada subseção.

Nosso objetivo, portanto, está centrado no desvelamento desses processos (rituais), especialmente na problematização presente não só na compreensão de como cada um deles se materializa, mas, sobretudo, nas implicações demarcadas na corporeidade dos discentes, no tratamento dos processos socializadores (disciplinares e indisciplinados) e nas inculcações impostas aos estudantes. Esses, em alguns casos, discordam da perspectiva formativa do modelo

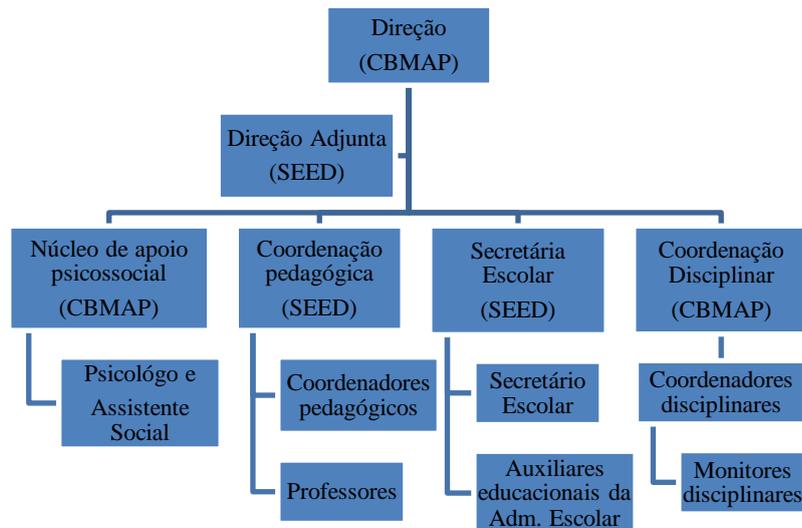
militar, mas em outros passam a aderir com mais naturalidade à nova cultura identitária imposta à vida dos sujeitos que se encontram no espaço escolar da unidade de ensino pesquisada.

4.1 As hierarquias na Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral

A princípio, apresentamos alguns elementos que versam sobre a hierarquia militar presente na escola-campo, destacando sua composição nos sujeitos que realizam suas atividades educacionais no espaço escolar investigado.

No âmbito da gestão Escolar, com base na análise do Regimento Interno e do Termo de cooperação nº 004/ 2017 que criou as escolas militarizadas no Amapá, notamos que a gestão escolar apresenta um modelo hierárquico híbrido, gerida tanto por militares quanto por civis, como se observa na figura abaixo.

Figura 1 – Estrutura Organizacional da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral



Fonte: Elaboração própria, com base no Projeto Piloto de Implantação da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, 2022.

Conforme a figura 1, no topo encontra-se a Direção, composta por uma Major do CBMAP. Em seguida, vem a Direção Adjunta, que de acordo com o Termo de Cooperação n. 004/17 deveria ser formada por um membro da SEED, mas que durante a pesquisa de campo, observamos que essa função era exercida por um Capitão do CBMAP, apenas a secretaria escolar era gerida por um civil, porém, este, subordinado aos dois gestores. Nota-se que há uma divergência no que se refere a estrutura administrativa apresentada nos documentos e a realidade escolar.

Isso demonstra que os cargos de maior autoridade na escola estão nas “mãos dos militares” e sua estrutura administrativa está pautada em uma escala hierárquica verticalizada escalonada de acordo com o poder de autoridade exercido tanto por militares quanto por civis, fato evidenciado também entre a gestão pedagógica civil e os membros que a compõem - Coordenação Técnico-Pedagógica, Coordenação de Área de Conhecimento, Equipe Docente, Serviço de Atendimento Educacional Especializado - e a gestão disciplinar, conforme o Art. 37 do Regimento Interno – composta por: I - Coordenador Disciplinar; II- Coordenador Disciplinar Adjunto; III - Chefes de Monitoria; IV- Monitores Disciplinares e o Núcleo de Apoio Psicossocial²¹.

Destacamos que a hierarquia funcional entre os membros da Coordenação Disciplinar é a mesma do quartel, ou seja, verticalizada. No topo está o Diretor geral (Major), abaixo seguindo a escala hierárquica temos o Diretor Adjunto (Capitão), o Coordenador Disciplinar (Tenente), Coordenador Disciplinar Adjunto (Sargento); Chefes de Monitoria, (Cabo); Monitores Disciplinares (Soldado). Ao todo, são 19 militares que atuam no controle disciplinar, incluindo a diretora e o vice-diretor.

Neste sentido podemos inferir que a hierarquia presente na escola-campo está fundamentada no modelo das organizações militares, seguindo a ordem hierárquica e funcional escalonar das atribuições – Diretor (Major); Diretor Adjunto (Capitão), Secretário Escolar (Civil), Coordenador Disciplinar e Coordenador Pedagógico. Trata-se de uma instituição escolar fundamentada na hierarquia, em que os sujeitos estabelecem relações sociais pautadas no respeito unilateral, no controle das ações, na reverência à autoridade, na obediência às ordens e no controle coercitivo da disciplina estudantil.

Isso justifica o fato de que apesar da escola-campo apresentar um modelo híbrido de gestão compartilhada entre a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria Estadual de Educação, não há na prática um compartilhamento de gestão escolar, mas a materialização de ações cuja a base é o pensamento neoliberal, que atuam no sentido de manipular a sociedade com a falsa ideia de compartilhamento da gestão, introduzindo, assim, a presença/atuação de agentes exógenos – como as corporações militares ou setores privados – no campo educacional atual e, fundamentalmente, no *corpus* hierárquico presente na gestão da escola investigada. Em síntese, trata-se de uma transferência de responsabilidade.

²¹Destacamos que de acordo com o Termo de Cooperação n. 004/17, o Núcleo de Apoio Psicossocial deveria ser administrado pelo CBMAP, mas em 2019 foi desativado devido à baixa de psicólogos disponibilizados pelo órgão com isso, os alunos passaram a ser encaminhados/atendidos pelos psicólogos do Centro de Valorização da Educação (CEVDUC), órgão administrado pela SEED. Isso mostra um desacordo com o que havia sido estabelecido no referido termo.

Para Apple (2003) e Freitas (2008), essa transferência de responsabilidade, que outrora era do Estado, para setores privados ou terceirizados, visa implementar a terceirização da gestão dos espaços escolares. Nesse sentido, Freitas (2018, p. 51), destaca que a terceirização é um “caminho da privatização plena da educação” uma vez que deturpa traços essenciais do caráter público, tais como: livre acesso, gratuidade, gestão democrática, entre outros elementos. Tal processo enfraquece o direito de acesso à Educação e contribui com a exclusão de alunos por, nesse cenário educativo de gestão militarizada, apresentarem comportamentos incompatíveis com as regras exigidas pela instituição. Trata-se de uma forma do Estado se eximir de sua responsabilidade/função social, ficando apenas com o *status* de “agente mantenedor” desse processo, tal como idealizam os neoliberais e os neoconservadores.

Além disso, os colégios militares ferem totalmente os direitos constitucionais presentes na Carta Magna de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/1996), ao permitir a inserção de professores militares sem concursos e formação na área educacional, bem como adota normas e regras militares que violam ou restringem a intimidade e vida privada dos estudantes.

Sabe-se que para se assumir determinados cargos, necessita-se de formação, experiência e conhecimento sobre as questões pedagógicas, neste caso, a unidade escolar onde o corpo docente é todo civil e a maioria dos alunos não é filho de militares e, talvez, nem tenham a mínima vocação para seguir a carreira militar, consideramos pertinentes os seguintes questionamentos: no âmbito da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, qual é a formação de nível superior dos servidores pertencentes ao CBMAP? Quais experiências socio educacionais estão presentes no currículo desses profissionais? E, por fim, que experiências formativas foram realizadas/necessárias para que esses servidores assumissem novas atribuições laborais, agora vinculadas ao trato pedagógico da instituição de ensino em tela? Essas são indagações que levantamos, mas que circundam a questão hierárquica e educacional da escola-campo.

4.2 A Hierarquia estudantil na Escola-campo: Disciplina e Poder

No âmbito do corpo discente, os alunos são divididos em “Chefe/Xerife de Turma” ou “Aluno/Xerife do Dia”, tendo os demais alunos a obrigação de obedecer a esses chefes. Cada turma tem o seu “Xerife de Turma”, que é o aluno responsável pela turma no dia do seu “serviço”. A escolha se dá a partir da ordem numérica/alfabética constante na relação de cada turma, ou seja, a cada dia, muda-se o “Xerife de Turma”, de acordo com a relação nominal, independentemente do gênero sexual de cada aluno/a, tornando rotativa a função de

“Chefe/Xerife de Turma”. Essa organização hierárquica pode ser verificada nos artigos 52 a 58, do Regimento Interno, no quesito atribuições do “Chefe de Turma”, conforme exposto a seguir:

O Chefe de Turma é o aluno responsável pela turma **no dia do seu serviço**. Cada turma terá o seu Chefe de Turma. O Chefe de Turma será responsável pela chamada inicial e conferência de faltas que deverão ser repassadas ao Aluno do Dia e ao Monitor mais antigo. Será responsável também pelo preenchimento do **Livro de Alterações onde constará todas as faltas e demais informações referentes ao cotidiano da turma (tais como: alunos doentes, alunos dispensados antes do término da aula, etc.)**. O Chefe de Turma se reportará ao Monitor Disciplinar de sua companhia (responsável pelo Ano/Série). Será de responsabilidade do Chefe de Turma o material que lhe é entregue diariamente para o auxílio no seu serviço, são eles: A pasta do Chefe de Turma, Pincéis e apagador, **Colete de identificação e o Livro do Chefe de Turma**. O Chefe de Turma terá precedência sobre os demais alunos durante o seu turno. O Chefe de Turma deverá manter o controle de sua turma em caso de problemas que venham a ocorrer o mesmo deve informar imediatamente à Monitoria Disciplinar para que a mesma tome conhecimento e providências. (AMAPÁ, 2019, p. 26, grifos nossos).

Sobre o excerto acima, deixamos claro que nenhum discente pode recusar-se a ser o “Xerife de turma/chefe de turma,” sob pena de ser enquadrado nas infrações do Regimento Disciplinar da escola. Assim, o papel do chefe representa um instrumento da vigilância hierárquica que permite aos alunos repreender e delatar colegas por comportamentos considerados inadequados e até mesmo, levar os casos de “indisciplina” à Coordenação Disciplinar, para que sejam tomadas as “providências cabíveis”. Isso lembra o *Vigiar e Punir* de Foucault, sem nenhuma sutileza e portanto, as lições foucaultianas são altamente úteis para entendermos o que ocorre na Escola Risalva do Amaral, bem como pode ser a realidade de outras instituições escolares civis que foram militarizadas no Brasil.

Na prática, ensina-se a uma criança, por exemplo, a ter o poder militar nas mãos e a “dedurar” seu colega por alguma conduta julgada fora dos padrões convencionais. Porém, não temos como mensurar os impactos psicológicos dessa aprendizagem em pessoas, cuja idade varia de 11 a 14 anos de idade (em média), por não se encontrar no escopo desta dissertação.

Além disso, observamos que a hierarquia entre os estudantes também se manifesta na dinâmica entre o/a “Xerife de turma/chefe de turma” e o restante de seus colegas, isto é, entre a própria turma. Aqueles que têm precedência sobre os demais alunos durante o seu turno são os primeiros a lanchar para poderem ficar de “sentinela”, enquanto os demais saem para o intervalo.

Existem hierarquias também entre o “xerife do dia” e os alunos das demais turmas, isto é, entre as turmas, que estão presentes na dinâmica escolar, entre os/as Xerifes do Dia/aluno, cujo papel é auxiliar a Monitoria Disciplinar Militar na rotina de recepção e apresentação do turno, papel desempenhado somente pela turma mais antiga de cada segmento (fundamental e médio) da escola.

No turno vespertino, por exemplo, o papel cabe apenas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. No turno matutino (turno exclusivo etnografado para esta pesquisa) essa função é desempenhada apenas pelas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental e não pelas turmas do 9º ano, porque esta pertence ao turno da tarde. Em relação ao “Aluno/Xerife do dia”, destacamos:

O Aluno de Dia é aluno mais antigo da Companhia, este aluno é responsável por receber os alunos das demais Companhias na formatura do turno e apresentar para o Chefe de Monitoria ou militar mais antigo à frente do turno. Será de sua responsabilidade auxiliar na conferência dos alunos do turno para repassar ao controle de faltas e elaboração da alimentação do dia. O Aluno de Dia obedecerá à uma escala elaborada pela Seção de Alunos, a mesma será sempre elaborada e divulgada no dia anterior ao seu serviço. O Aluno de Dia também será responsável por auxiliar a Monitoria na fiscalização da limpeza das salas de aula e o controle de material dos Chefes de Turma. Será de responsabilidade do Aluno de Dia fazer a verificação dos alunos que se encontrarem fora de sala de aula após o horário do intervalo para repassar à Coordenação Disciplinar. (AMAPÁ, 2019, p. 25).

O Aluno/xerife do Dia, portanto, é uma peça da hierarquia militar presente na escola, bem como explicita, no âmbito das turmas, o domínio do poder concentrado em suas mãos, especialmente por ser um estudante “antigo” e pertencente a uma das turmas mais antigas da escola. No caso da nossa investigação, foi observado que apenas os alunos do 8º ano representavam, rotativamente, essa função de Aluno do Dia e os alunos das demais turmas ficam subordinados a ele/turma.

Além disso, observamos que há no educandário outro tipo de hierarquia que se manifesta entre as companhias, as quais são separadas pelo grau de responsabilidade e autoridade, de modo que turmas mais antigas são mais “dignas” de privilégios e gerência de comandos em eventos abertos e públicos. Essa hierarquia estudantil deve ser seguida e respeitada pelas turmas mais novas. Em desfiles cívicos, por exemplo, o primeiro pelotão a se apresentar é o do Ensino Médio e depois o do Ensino Fundamental II. Sendo assim, o pelotão formado pelos alunos dos sextos anos é o último a entrar, seguindo então a hierarquia de turmas com mais tempo na escola. Enfim, trata-se da hierarquia conhecida nos meios militares como (os pelotões) Zero Um, Zero Dois, Zero Três, Zero Quatro etc.

É uma hierarquia que tem sua materialidade presente nas fardas militares dos alunos, especificamente, nas mangas das camisas do uniforme social dos discentes. Trata-se de espécie de “insígnias” que são diferenciadas a partir do seguimento e ano que o aluno estuda.

No Ensino Médio, a hierarquia na farda apresenta-se por linhas verticais na cor dourada; já no Ensino Fundamental II, ela está representada por setas na cor prata. São símbolos que dão destaque para o ano/série que os alunos estudam na escola, no sentido de identificar a turma mais nova e a mais antiga, de modo que quanto maior o número de “insígnias,” maior o tempo que o

aluno estuda na escola. Conseqüentemente, maiores são os seus poderes e responsabilidades, conforme já descritos nesta subseção. A figura 2 mostra as insígnias e suas representação simbólica:

Figura 2 – Hierarquia simbólica presente na farda dos alunos da escola-campo



Fonte: Amapá (Regimento Interno), 2019, p. 61.

A simbologia das insígnias destaca a caracterização da hierarquia estudantil presente na escola-campo, mas de modo particular, essas relações tocam a materialidade da disciplina e das relações sociais de poder entre os estudantes. Assim, as insígnias cumprem o papel de mando: aquele que tem insígnia “menor,” cumprimenta os que têm insígnias maiores, tratando-se de inculcação ideológica, ainda que ocorra de modo velado.

De modo geral, podemos inferir que a hierarquia presente na escola em análise busca posicionar a corporeidade dos sujeitos dentro de uma estrutura hierárquica identificável por meio das “funções” de cada um; de modo a identificar com mais clareza, tanto pelos alunos quanto pelos militares, “quem deve vigiar” e “quem deve punir” tendo a disciplina como elemento central de manutenção dessa hierarquia, na qual está imbuída de alienação desses corpos (FLEURI, 2007) moldando os comportamentos através das normas e regras estabelecidas no Regimento Interno da escola.

4.3 Aspectos da corporeidade estudantil: “a uniformização do corpo”

Em razão dos aspectos hierárquicos, buscamos nesta subseção apresentar algumas questões que ainda tocam a temática da hierarquia, porém voltadas aos aspectos da corporeidade, especificamente no tocante à hierarquia estudantil oriunda dos uniformes, vestimentas e calçados usados pelos discentes. Falamos aqui da padronização da vestimenta que não marca apenas o aspecto visual, uma vez que deixa todos os discentes vestidos em um uniforme, mas que trata, sobretudo, da violência às subjetividades, aos gostos, às identidades, o que vai muito além da estética objetiva.

Não obstante, na ótica de quem defende esse modelo de educação, a padronização permite a redução da desigualdade social, a alteridade e a equidade entre os discentes, despertando-os

para o entendimento de que todos são iguais, ou de que ninguém é superior ao outro, como bem descreveu uma professora da escola campo em uma conversa informal ao se referir sobre o perfil de aluno que esse novo modelo de educação exige. Por ser tratar de um quesito fundamental na caracterização dessa nova configuração de ensino, achamos importante destacar como essa padronização ocorre na escola pesquisada.

A princípio, destacamos que a escola adota três tipos de uniforme: o agasalho, que é o uniforme do dia a dia, composto por calça, camisa e sapato preto fechado, sendo o uniforme padrão, de uso comum para todos os educandos; o segundo uniforme é o de educação física (composto por short, camisa e tênis preto); e por fim, o uniforme social (calça social, camisa e sapato preto fechado), de uso obrigatório uma ou duas vezes por semana, a critério da escola ou da ocasião.

Quanto ao uso do uniforme social, as meninas usam saia e camisa social, com sapato fechado preto de salto e cabelo preso, sem uso de maquiagem, nem unhas grandes, visto que tudo tem que estar de acordo com as regras contidas no regulamento disciplinar da escola. Essas informações são repassadas aos alunos e aos pais no início do ano letivo de forma verbal e impressa.

A apresentação pessoal/individual é um dos pontos considerados de grande importância na escola, pois é ela quem caracteriza/padroniza o perfil da instituição, que consiste em aspectos como higiene, boa aparência, sociabilidade, postura, dentre outros. A apresentação individual diária do aluno na escola é feita de acordo com os uniformes previstos no regulamento de uniformes e no padrão físico exigido tanto para meninos, quanto para meninas.

Em relação aos meninos, é exigido corte de cabelo tipo meio cabeleira (social), rebaixado à máquina. Por “meia cabeleira (social)” entende-se o corte feito à máquina nº 1 para a parte inferior (nuca) e lateral do crânio, e à máquina nº 2 para a parte superior. O “pé do cabelo” deve ser feito com o bico da tesoura contornando todo o friso (lateral e nuca) e os acertos devem ser feitos com navalha – o típico corte militar.

Não é permitido tanto para meninos quanto para as meninas, corte de cabelo raspado total ou parcialmente, exceto em caso de enfermidade, bem como corte que apresente qualquer tipo de riscos, desenhos, símbolos ou no formato chamado *dégradé*. Não é permitido tingir os cabelos em tons extravagantes, como lilás, vermelhos, verdes, branco ou uso de mechas, luzes, franja e outros que “descaracterizariam” a aparência física.

Também são proibidos bigode, barba ou cavanhaque, cordões, anéis, pulseiras, tornozeleiras, unhas pintadas, piercing, alargadores ou qualquer tipo de brinco, independentemente de credos, crenças ou etnias, não são permitidos. O relógio de pulso é

permitido, desde que seja na cor preta, e óculos escuros somente com prescrição médica ou autorização da Coordenação Disciplinar.

Quanto as meninas, essas devem apresentar-se cotidianamente dentro dos padrões a seguir: cabelo curto, médio ou longo. Em relação ao cabelo curto, esse deve assemelhar-se aos cortes masculinos ou, quando não ultrapassar a linha inferior do lóbulo da orelha, pode ser utilizado solto, desde que alinhado com fixador e/ou presilhas; a franja deve ser acondicionada com fixadores, deixando o rosto da aluna totalmente visível; o uso das tiaras é permitido, desde que a mesma seja de metal, acrílico, na cor preta, lisa, sem brilho, com no máximo 4mm de largura e, se houver algum tipo de cobertura, o acessório mencionado deve ficar imperceptível.

Quanto ao uso de cabelo médio e longo, a aluna deve utilizá-lo em forma de coque simples, acondicionado com redinha, pompom, rede de cabelo ou presilhas tipo “tic-tac.” Estes acessórios, ao serem utilizados, devem ser discretos, sem detalhes, sem miçangas e na cor preta; não é permitido o uso de redes nem ligas com adornos, tampouco o uso de coque com franja. O “rabo-de-cavalo”, “rabo-de cavalo trançado” ou trança são permitidos e obrigatórios apenas quando a aluna estiver trajando o uniforme de educação física.

Além disso, não é permitido uso de maquiagens, exceto em programações de natureza cultural e formaturas, devidamente autorizadas pela coordenação disciplinar. As unhas devem ser tratadas e limpas sem esmalte ou pintadas com esmalte incolor sem *glitter* ou desenhos, não ultrapassando a falange distal. Também não é permitido o uso de acessórios, tais como: pulseiras, tornozeleiras, cordões, anéis, *piercings*. O brinco é permitido, mas um em cada orelha, de tamanho pequeno, que não ultrapasse o lóbulo da orelha, sem pêndulo ou pingente. Também para as meninas, o relógio é permitido desde que discreto e na cor preta e óculos escuros somente com prescrição médica ou autorização da coordenação.

Em vista do estabelecido como necessário para a padronização das vestimentas dos/das estudantes e, atentando-se para o que é proibido, e ao custo do uniforme, observamos que na realidade cotidiana da escola, as crianças consideradas carentes (em sua minoria) que não possuem condições financeiras para aquisição dos uniformes, recorrem ao projeto “Cabide solidário” (consiste em doação de uniformes e sapatos feita pelos pais/responsáveis dos alunos egressos para ajudar alunos que não tem condições de adquirir seu uniformes) criado pela escola, como alternativa para ajudar as famílias carentes.

Desse modo, afirmarmos que a escola militarizada, objeto deste estudo, exige gastos financeiros que algumas famílias dos alunos/as não podem pagar, visto ser uma escola de custos altos, muitas vezes, mesmo para famílias de classe média ou média baixa. Esse modelo de escola se voltou para a periferia em nome da justificação da violência e da vulnerabilidade a que estão

suscetíveis os estudantes dessas áreas.

Nos ritos, os discentes são diariamente submetidos à revista dos seus uniformes. Caso seja averiguada alguma inconsistência é dado prazo de geralmente, quinze dias para os pais providenciarem os ajustes. Neste caso, a Coordenação Disciplinar (CODIS) informa com 72 horas de antecedência para os responsáveis do aluno que será feita nova inspeção dos uniformes. Tem-se, assim, uma rotina sistemática de constante vigilância.

Sobre o contexto da militarização e os aspectos da uniformização dos estudantes, Ricci (2019, p. 114) acredita que “a militarização das escolas públicas é mais uma faceta da experimentação que assola o meio educacional brasileiro, com resultados pouco estudados e tendo o impressionismo como grande avalista”. Assim, considera nesse processo que:

O cotidiano do aluno é profundamente alterado e o aprendizado é substituído pela repressão e por normas rígidas de comportamento. Ele é obrigado a vestir uniforme militar completo de estudante. Camisa para fora da calça pode gerar advertência. O corte de cabelo dos meninos segue o padrão militar e as meninas devem manter o cabelo preso. Esmalte escuro é proibido, assim como acessórios muito chamativos. Mascar chiclete, falar palavrão ou se comunicar com gírias também são práticas banidas da escola desde que ela se tornou militar. Ao chegarem à escola, o cumprimento passou a ser uma continência ponto em seguida são perfilados informação militar, seguida da revista de um coordenador de disciplina. Uma vez por semana há também a formação geral para cantar o hino nacional e o hino à Bandeira, hasteada conforme o protocolo militar (RICCI, 2019, p. 109-110).

Toda essa mudança na forma de se vestir, trajar e portar-se tende a gerar nos alunos novos aspectos da corporeidade estudantil, consolidada no que chamamos de “a uniformização do corpo”. Trata-se, pois, de perfil de vestes acompanhado por ritos militares específicos, que visam remodelar a personificação sociocultural do estudante, transformando-o em um repetidor de “sinais”. O aluno, totalmente trajado com uma espécie de “camisa de força”, não deve despir-se ou mudar o perfil do padrão militar, culturalmente estabelecido, sob pena de enquadramento nos atos de indisciplina. Com efeito, as mudanças na corporeidade estudantil rebatem rituais importantes e que estão vinculados aos processos socializadores disciplinares estudantis estabelecidos na escola-campo.

4.4 A pedagogia militar –Ritos

Apresentamos, a seguir, alguns ritos da pedagogia militar, os quais estão diretamente relacionados com os processos socializadores disciplinares estabelecidos para os alunos na escola investigada.

4.4.1 Ordem Unida

A Ordem Unida é a formação que os militares praticam com os discentes para ensinar instruções militares de uniformidade e sincronização militar. É considerada pelos militares um rito essencial em benefício da eficiência das escolas militarizadas. Trata-se do momento em que os alunos demonstram a disciplina militar, a ordem e a obediência que se estabelece entre militares e alunos.

O treinamento consiste em um conjunto harmonioso e cadenciado de movimentos sincronizados e incisivos que visam desenvolver e exercitar a disciplina, a liderança em alguns e o espírito de corpo entre as turmas. A Ordem Unida é sempre executada por um militar que, através de ríspido comando de voz, orienta quais movimentos devem ser executados. É uma marca muito forte das escolas militarizadas, visto ser uma prática que eles realizam diária e incansavelmente em qualquer situação, seja na formação inicial matinal, no momento da saída, em eventos ou até mesmo no hasteamento das bandeiras. Mediante um movimento repetitivo, aliado a algum hino nacional, local ou da própria escola, buscam-se impregnar no discente os valores militares.

Na escola, a Ordem Unida é ensinada aos alunos ingressantes geralmente uma ou duas semanas que antecedem o ano letivo. Esses alunos na formação são instruídos nos padrões do regimento disciplinar militar, morais e cívicos, tendo em vista inculcar neles atributos militares vinculados ao caráter, dever, honra, lealdade, culto à disciplina, organização e às qualidades de comando e obediência. O intuito é desenvolver nos discentes o que é considerado pelas corporações militares como “virtudes humanas e acadêmicas” para o pleno desenvolvimento da cidadania.

Trata-se, pois, de uma semana de adaptação e instrução em que aprendem: a) termos militares como: coluna, distancia, linha, fileira, alinhamento, cobertura, direita/esquerda, formação, testa, retaguarda, profundidade, brado e outros; b) vozes de comando: que pode ser empregada através da voz, do gesto, da corneta e/ou apito; c) as posições de sentido tais como: descansar, a vontade, em forma, fora de forma, continência (apresentar arma), sentado, marchar com cadência e sem cadência, passos; d) as voltas: que são denominadas de: direita volver!, esquerda, volver! meia volta, volver!, frente para (a direita, esquerda, retaguarda); e) formações: que são em coluna, linha, altura e distancias entre os discentes; f) formatura: que são ações que envolvem a entrada em forma, saída de forma e cobrir; g) deslocamentos, h) mudanças de direção, i) o regulamento de continências e; j) apresentação individual ou da turma a uma autoridade.

Além desses elementos, os alunos aprendem noções de cidadania e as regras e normas da instituição, tudo de acordo com os preceitos de corporações militares entre outros. Ao término da formação, os novos alunos são recepcionados com o tradicional “Batismo,” revelando qualidades de inteligência e bravura e integrados ao grupo. O “Batismo” será tratado com mais detalhes posteriormente neste trabalho.

Após essa instrução, os alunos “Chefe do Dia” e/ou “Chefe de Turma” é quem executam diariamente a ordem unida seguindo alguns padrões de apresentação: 1) Comando de “Atenção” em que todos os discentes de forma síncrona ficam na posição de “DESCANSAR” - posição em que os alunos ficam com as pernas levemente afastadas e com a mão esquerda para trás segurando o pulso direito, com a mão direita fechada; 2) Comando de “SENTIDO” - posição em que os alunos ficam imóveis, com o corpo levemente inclinado para frente, braços caídos e ligeiramente curvos, as mãos espalmadas, colocadas à parte exterior das coxas, dedos unidos e distendidos, cabeça erguida e o olhar fixo à frente e calcanhares unidos; 3) Comando “COBRIR”- em que os alunos estendem o braço esquerdo para a frente até tocar levemente com a ponta do dedo médio, o ombro do companheiro da frente e com a mão direita colada à coxa para que se obtenha o alinhamento e cobertura, 4) Comando de “ORDEM” “pelotão, com o brado...Sentido!” e os pelotões executam o brado; e 6) finalmente o “Chefe do Dia” e/ou “Chefe de Turma” executa a “MEIA VOLTA VOLVER”- movimento para a direção oposta - e se posta em frente ao seu superior para realizar a apresentação individual e da turma ao seu superior, que, nesse caso, pode ser o gestor ou coordenadores ou professores ou a quem lhe for designado.

Nessa apresentação o aluno aproxima-se do professor ou do militar, a uma distância do aperto de mão, toma a posição de “sentido”, faz a continência individual e diz, em voz claramente audível: Aluno/ Série/ Chefe de Turma a que pertence, ou função que exerce, desfaz a continência, e diz o motivo da apresentação, com alterações ou sem alterações. Ao comando do professor ou do militar o aluno realiza a continência individual, idêntica à da apresentação, e pede permissão para se retirar. Concedida a permissão, realiza o "Meia Volta, volver" e rompe a marcha com o pé esquerdo (esse ritual será descrito com mais detalhe na subseção “4. 6”).

Assim, observa-se que a ordem unida, trata-se de um rito muito parecido, ou igual, aos que os militares executam nos quartéis. A sincronia, os comandos e os movimentos revelam a necessidade de um aceite com base na nova cultura pedagógica apresentada pela escola, e ainda que alguns alunos não gostem, devem cumpri-las sem reclamações.

Através de comandos em voz alta, firme e forte, como: “Sentido!”, “Esquerda, volver!”, “Meia volta, volver!”, “Descansar!” e “Marche!”, repetidos por várias vezes, tem-se a revelação da implementação da doutrina militar sem permissão para questionamentos. Nesse caso, estamos,

sim, diante de doutrinação, uma vez que se a harmonia dos movimentos não estiver sincronizada, os exercícios são repetidos até se chegar ao que se considera sincrônico. Todavia, ressaltamos que a precisão dos movimentos e a concentração dos discentes são maiores quando são instruídos pelos militares do que quando a instrução está sob o comando dos colegas escolhidos para os “serviços” do dia respectivo.

A obrigatoriedade dos educandos da escola nessa atividade é um dos exemplos mais notórios do poder que os militares desenvolvem na construção do efeito “pedagógico” no contexto de sua administração, com inculcação dos valores centrais, da hierarquia, da disciplina, do respeito às regras e aos superiores, a pontualidade com os horários em diversas atividades, a obediência às ordens impostas para o bom comportamento não só em sala de aula, mas em qualquer ambiente intra e extraescolar. Todo esse ritual, como já dissemos, tem como objetivo incorporar nos discentes a doutrina militar, aniquilando identidades e subjetividades. Os objetivos desse procedimento visam à construção e fortalecimento de um *ethos* passivo no contexto da formação militar.

4.4.2 O “Batismo”

Outro rito observado é o “Batismo”, que é um ritual pedagógico-militar constituído por um “trote” realizado no final da semana/treinamento de adaptação dos discentes calouros. Ocorre através dos ensinamentos de Instrução Básica Militar (IBM). Esse ritual está associado diretamente a essas instruções, nas quais os alunos são comunicados e iniciados nas práticas e valores militares tais como: cidadania; ordem unida; direitos e deveres; regras disciplinares; regulamento disciplinar; regulamento de uso do uniforme; regulamento de promoções e condecorações; hierarquias militares, entre outras instruções e comunicados. Assim, o Batismo é o momento em que o aluno novato toma ciência do que vai “encarar” pela frente e de como ele deve portar-se para o seu próprio bem.

4.4.3 A cerimônia de “Troca de Luvas”

Outro evento é a cerimônia de “Troca de Luvas” que ocorre entre todos os alunos da escola. É um ato administrativo-pedagógico de reconhecimento e de conquista pessoal como recompensa pela dedicação aos estudos. A luva é a parte do uniforme social/passeio dos educandos (a insígnia), é uma espécie de targeta, confeccionada em tecido Oxford (composição 100% poliéster), na cor vermelha, possuindo no interior, por baixo de toda a parte superior da

luva, entretela de tecido autocolante (sob os ombros do discente), de forma que fique rígida. Deve medir tamanho proporcional ao comprimento da lapela, de modo que possibilite o seu perfeito encaixe, sendo que a largura não deverá ultrapassar 5,5 cm; o tom da linha deve ser o mesmo do tecido a ser costurado; o símbolo deve ser bordado, identificando a série do aluno. Então, para os alunos de Ensino Fundamental II, é representado por traço em formato de seta (inclinado) e na cor prata; e, para os alunos do Ensino Médio, é representado por seta vertical e dourada – tal como representado anteriormente, na Figura 2 (Amapá, 2019).

Como todo ano o aluno muda de ano/série, há a troca de luva que é comemorada de forma conjunta em cerimônia na qual se fazem presentes algumas autoridades da SEED/AP e do CBM/AP e a comunidade escolar é convidada para prestigiar esse rito/momento. Nesta pesquisa, foi possível acompanhar esse ritual, que é descrito a seguir.

Para o ritual, é sempre reservado um espaço aberto que comporte toda a logística de pessoal e estrutura. No ano de 2023, o evento foi realizado numa praça próxima da escola, onde foi montada estrutura, com espaços reservados para os professores, para os pais dos alunos e para os convidados externos. Os alunos foram divididos hierarquicamente, ficando de um lado os alunos do Ensino Médio, sob comando de um aluno da companhia mais antiga (3ª série do Ensino Médio/1ª Companhia), e de outro lado, os alunos do Ensino Fundamental II, sob o comando de aluno do 9º ano/ 4ª Companhia.

A abertura do evento ocorreu com a banda musical do Exército brasileiro e seguindo então, a ordem hierárquica, os alunos do Ensino Médio realizaram a “Ordem Unida” e depois foi a vez dos alunos do Ensino Fundamental II. Após esse momento, o “Aluno do Dia”, representado pelo aluno da 3ª série do Ensino Médio/1ª Companhia, passou o comando para o Comandante Geral do CBM/AP que estava compondo à mesa.

Depois de as autoridades presentes na mesa se pronunciarem, os alunos realizaram o ato de juramento estudantil, havendo em seguida, o momento do ritual das “trocas de luvas” para os alunos antigos e o recebimento de luvas para os alunos do 6º ano (ingressantes). A troca e o recebimento foram realizados pelos pais dos estudantes. A solenidade terminou então com os agradecimentos de uma militar escolhida para ser a oradora do evento.

Nessa solenidade, muitos professores sentiram-se incomodados, pois não foram lembrados ou referendados como parte da composição pedagógica importante para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Tal fato levou, em outro momento, e de forma particular, muitos professores a “reclamarem com a gestão militar” e com a Coordenação Pedagógica sobre a ausência de um reconhecimento social direcionado ao trabalho que os professores (civis) exercem na escola-campo.

4.4.4 A cerimônia de entrega de diplomas

Outro ritual praticado na escola e que pudemos observar durante a pesquisa, foi a cerimônia de entrega de diplomas concebida como um ritual de condecoração aos alunos que se destacaram em cada bimestre e nos projetos de leitura (aluno com mais leitura de livros), ocorrendo ao fim desses períodos. A existência desse ritual é motivada pelo valor do mérito individual, sendo um rito que ocorre sob a forma de uma cerimônia pública voltada para a condecoração dos estudantes que se destacam com alto rendimento nos componentes escolares (notas a partir de 8,5 em todas elas) e de comportamento “exemplar” no que tange à dimensão “disciplinar,” conforme expresso no Regimento Interno da escola.

O evento ocorre após o final de cada bimestre, quando os familiares são convidados para assistir à solenidade e prestigiar os alunos homenageados e ao final da premiação, os nomes dos alunos premiados são fixados em mural exposto no *hall* da escola para destaque. O Regulamento de Promoção e Condecorações presente no Regimento Interno da escola destaca, em seu art. 2º que:

As promoções e condecorações têm como principal objetivo destacar os alunos que se sobressaem aos demais, pelas suas notas e comportamento, incentivando-os ao aperfeiçoamento das virtudes estudantis e liderança, e ao mesmo tempo, servindo de exemplo àqueles que queiram melhorar em seus estudos e sua formação como jovem cidadão. (AMAPÁ, 2019, p. 69).

Sob nossa perspectiva, as promoções e condecorações realizadas no intercurso das cerimônias de entregas de diplomas mostram-se como um evento que materializa e estimula aspectos da meritocracia individualista e da competição entre os estudantes (APPLE, 2021; FREITAS, 2008). Isso porque, segundo o parágrafo 2º, do art. 4º do Regulamento, está explícito que “a promoção aos diversos graus de hierarquia escolar constitui uma recompensa pela aplicação nos estudos e correto comportamento do aluno, visando ainda estimular e destacar os alunos” (AMAPÁ, 2019, p. 69).

Observa-se que esses rituais não são manifestações livres, trata-se de repetições disciplinadas de ações tidas como corretas, e conforme os estudos Foucaultianos constituem um véis fértil para a significação dos sujeitos no mundo pelo seu efeito disciplinar. São ritos, cerimônias e protocolos internos que visam a formação de sujeitos obedientes em relação a Ordem instruída, subservientes e passivos diante de uma sociedade autoritária.

Sobre esse aspecto, Apple (2003) pondera que cada modelo de educação formal visa a formação de um tipo de sujeito, no caso das escolas militarizadas, o modelo ressalta um projeto

de educação que consolida uma perspectiva de formação de um cidadão adequado à lógica do capital, do empreendedorismo, defensor da lógica meritocrática, como se observou no ritual de premiações e condecorações que a escola-campo realiza contribuindo, assim, para o processo de naturalização das diferenças e a exclusão dos alunos que por razões diversas, não conseguiram ou não conseguem alcançar o nível de notas estipulado pela Coordenação Disciplinar, estando assim, num grupo volumoso de “estudantes não destacados”.

Ainda sobre os ritos, nas subseções abaixo, buscamos destacar alguns eventos que tratam do processo de controle e de vigilância estudantil proposto pela escola, os quais entendemos como práticas estabelecidas sob a base da coerção.

4.5 A coerção – vigilância e controle de conduta

No decorrer da pesquisa, observamos que a escola funciona como um espaço de vigilância (FOUCAULT, 2013), conforme explicita o Art. 31 do Regulamento Disciplinar que atribui a vigilância a todos os servidores da comunidade escolar, a saber:

Aos servidores militares e civis da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral é atribuída ação fiscalizadora sobre os alunos, competindo-lhes comunicar ao Coordenador Disciplinar as ocorrências que constatarem, dentro **ou fora** da Unidade Escolar (AMAPÁ, 2019, p. 40; grifos nossos).

Nesse sentido, é parte da rotina escolar o ato de vigiar e fiscalizar o outro. Na EEGCMPRFA, o estado de vigilância é constante em relação a horários de entrada e saída de alunos, uso do uniforme escolar, da estética, da apresentação individual, das ausências, frequências e presenças, ações, palavras e reações dos discentes na escola e redes sociais, esforço e indisposição em relação a algumas atividades/eventos a serem realizados, entre outros.

A vigilância e o monitoramento dos educandos pelos militares davam-se, inclusive, através de suas redes sociais (*Facebook, WhatsApp, Instagram*), pois quando as autoridades da escola eram informadas pelos colegas de turma sobre ofensas, *bullying*, agressões ou assédios cometidos por meio desses canais, o aluno que praticou tais ações era obrigado a se retratar nas redes sociais, retirar a postagem e, dependendo da gravidade, eram feitas diligências no sentido de coibir as ações.

Além disso, os militares faziam vistorias nas salas de aula em dias não especificados. Nestas vistorias, verificavam as mochilas dos alunos para averiguar se não estariam trazendo celulares sem autorização, drogas, armas de qualquer espécie ou algum objeto que pudesse causar danos a outras pessoas. Então, quando encontrados, eram confiscados para as providências

contidas no regulamento da escola.

Em vista desses processos de vigilância e monitoramento, consideramos que a disciplinarização (FOUCAULT, 2013) dos educandos era emoldurada por uma lógica punitiva definida pelas táticas da compensação e marcação, com critérios classificatórios para aplicação das infrações consideradas entre leve, média, grave e gravíssima conforme a ordem da gravidade contida no Regimento Interno da Escola.

As punições de natureza grave eram aplicadas no contraturno e duravam em média 15 dias, com o tempo médio de 2 ou 3 horas diárias, metade do horário era utilizado para prestação de serviços, como ajudar a limpar banheiro, refeitório, lavar louça, e a outra metade do tempo era usada com atividades de Português ou Matemática, aplicadas por um militar designado pela Coordenação Disciplinar. Além disso, o aluno punido não podia participar de algumas atividades escolares ou extraescolares, como desfiles, passeios, oficinas ou do contrário, lhe era retirado intervalo²² por alguns dias. Vale ressaltar que essas penalidades também se aplicavam de forma conjunta; quando a turma se comportava de forma indisciplinar, todos eram penalizados.

A escola, nesse sentido, assume uma geografia pautada na punição e na educação tradicional (DIAS; RIBEIRO, 2021) em que a autoridade com rigor excessivo, vigia, controla e pune os demais com castigos e, em nome da Disciplina, os sujeitos (os corpos) vão sendo fixados no espaço escolar e os considerados “anormais” vão sendo segregados por não se enquadrarem nas exigências normativas” (FOUCAULT, 2007).

Nos casos dos alunos que “fugiam” do padrão estabelecido pela escola, mesmo que fosse em suas redes sociais privativa ou em outra ação de manifestação pública, tinham suas ações analisadas e averiguadas, pela equipe de militares de militares que compõe a Coordenação Disciplinar e quando necessário, também o gestor escolar.

Diante disso, podemos inferir que esse processo de vigilância e controle da conduta estudantil exploram os aspectos da liberdade de manifestação social ou ideológica instituídas por cada indivíduo, a partir das suas relações sociais, interesses e gostos privados.

Como forma de manter ainda mais a vigilância sobre os discentes e coibir atos indisciplinares, no segundo semestre de 2023, foram instalados sistemas de câmeras em todas as salas de aula. Segundo o Coordenador Disciplinar, a medida foi necessária devido ao alto índice de violência que vinha ocorrendo em sala de aula, tais como brigas entre colegas, furtos, uso de celulares, dentre outros.

Em todo caso, consideramos que a expressão material da existência do sistema de

²² Nesse caso, o aluno fica em sala de aula sob o olhar vigilante de um dos monitores.

monitoramento através de câmeras representa a materialização do poder disciplinar, concentrado na perspectiva do “panóptico” (FOUCAULT, 2013), especialmente por se tratar de um dispositivo funcional que otimiza e torna mais volátil o exercício do poder.

A escola, portanto, passa a constituir-se num observatório que permite o controle não só da aprendizagem, mas também do comportamento, do psicológico, da liberdade e das subjetividades dos sujeitos, estabelecendo, assim, punições que não objetivam “recuperar” os indisciplinados, mas segregá-los e marcá-los como infratores ou sujeitos que, comparativamente ao sistema carcerário atual, estariam na condição de “apenados”.

Entendemos que impor determinado comportamento aos alunos por meio do poder, da coerção, compromete com umas missões da escola pública que é a formação para a autonomia. Por isso, a importância de uma educação em que os sujeitos possam estabelecer relações uns para com os outros visando o auto disciplinamento consciente, e não há um disciplinamento baseado na obediência acrítica e desligada de funcionalidades relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem ou à vida em sociedade (SANTOS, 2020)

4.6 Rituais da Cultura Etnográfica presentes na escola-campo

A Escola Risalva Freitas do Amaral possui aulas nos turnos matutino e vespertino, de modo que o horário regular vai de 7h às 12h15 e de 13h às 18h15, respectivamente. Porém, o turno em que realizamos a pesquisa foi, exclusivamente, o matutino no qual estão alunos do 6º ao 9º ano.

Assim, a abertura dos portões da escola para a entrada dos educandos acontece sempre às 6h e encerra às 6h45, porém, é permitida a tolerância de quinze minutos, encerrando às 7 horas (6 às 7 horas). Eles ainda são recepcionados por um militar. Após esse horário, não é permitida a entrada de nenhum aluno/a se esse não apresentar justificativa médica ou declaração de comparecimento médico ou autorização para entrar atrasado.

Os que cumprem o horário, chegam, entram, vão para a quadra e se organizam em suas companhias/pelotões/turmas para entrarem em formação. Essa, conforme descrita anteriormente é diária e ocorre, preferencialmente, na quadra poliesportiva da escola ou em outro lugar designado pela Chefia de Monitoria ou outra autoridade militar presente no turno. É o momento em que os alunos entrarão em “Ordem Unida” para a verificação de frequência, orientações, avisos, gritos de guerra, para cantarem o Hino Nacional, do Amapá, da Corporação Militar (que são os hinos do Corpo de Bombeiro e do Soldado de Fogo). A apresentação das turmas/companhias/pelotões é realizada pelo “xerife do dia”, este coloca em forma todos os

alunos do turno e em seguida apresenta-os (passa o comando) ao chefe dos monitores (que é um militar) ou alguém superior, como o coordenador geral disciplinar ou a direção e esse recebe as turmas.

Após esse momento, o militar inicia os rituais da Ordem Unida, com uma sequência de movimentos. Então, o mesmo inicia dizendo: “Atenção turmas, sentido!”. Todos, de forma sincronizada, abrem os braços, deixando-os esticados ao lado do corpo em posição ereta (peito para fora, barriga para dentro) e com a cabeça para frente, sem expressar nenhum outro movimento.

Logo em seguida, é emitido um novo comando: “Atenção turma, cobrir!”. Aqui, todos estendem o braço direito nos ombros do colega da frente, deixando os espaços entre os membros para que a fila fique bem organizada.

Novamente, emite-se um novo comando: “Atenção turma, descansar!”. Todos os alunos abrem as pernas e colocam as mãos para trás. Então, os chefes dos alunos (monitores) fazem a averiguação, lembrando que cada monitor faz a avaliação e averiguação de sua Companhia para detectar se há alguma alteração, como alunos com marcas de corte pelo corpo ou de espancamentos, aluno com vestimentas fora do padrão, corte de cabelos, unhas, calçados e uniformes. Também dão apoio para os alunos que apresentam náuseas ou tontura no decorrer da formação.

Enquanto, isso, o Chefe dos Monitores faz os apontamentos do dia, que vão desde avisos corriqueiros, como reclamações dos professores sobre alunos que não estão fazendo e nem entregando atividades; indisciplina nas salas de aula, corredores e outros ambientes da escola; a checagem para averiguar se os alunos fizeram as atividades de um determinado professor; até assuntos mais graves que são detectados quando é feita a revista surpresa, como uso indevido de celulares, porte de arma branca, atos disciplinares como *bullying*, até mesmo comentário indevido em redes sociais ou comportamento e apresentação individual fora dos padrões do Regimento Interno.

Lembramos que a campanha sinaliza para os discentes serem direcionados para sala de aula. Então, uma Companhia é escolhida para a realização do hasteamento do Pavilhão Nacional (dispensado nos dias em que há o sexto horário de aula). A turma fica em forma, em posição de continência à bandeira, enquanto três alunos sobem a bandeira da escola, do Brasil e do Amapá. Os demais ficam na quadra e entoam os hinos. Dependendo do tempo, na apresentação do hino à Bandeira, do Amapá e da corporação (hino do Bombeiro e/ ou do Soldado de Fogo), há competição entre as Companhias para ver quem canta melhor. Assim que a bandeira for hasteada, o militar dá voz de comando para que as turmas se preparem para a saída em direção à sala de

aula. Enquanto a bandeira ainda estiver sendo hasteada, todos param e ficam em posição de continência até que o ritual seja finalizado. E isso vale para qualquer aluno ou militar – independentemente do lugar onde esteja na escola.

Após concluir esse ritual inicial, a saída para a sala de aula ocorre através de um ritual denominado: “Fora de forma”, e ocorre como descrito a seguir. O militar fala: “Atenção turma, 1, 2, sentido!”; os alunos respondem com o brado: “Escola Risalva Freitas do Amaral”; o militar prossegue: “Com base na coluna da direita, em direção à sala de aula, em cadência, marchem!”. Os alunos então respondem: “Educar é salvar vidas, fogo!” ou somente “Fogo”. Levantam o pé direito e pisam forte e, em seguida, sobem marcham em direção à sala de aula, conforme a coluna da direita, um atrás do outro.

Os demais que ficam em formação na quadra poliesportiva, assim que é dado o sinal, também seguem o mesmo ritual de “fora de forma” e são direcionados para as suas salas de aula. Conforme o comando do Chefe dos Monitores, uns seguem pela direita e outros pela esquerda, marchando em fila indiana em direção à sala de aula.

Sobre os alunos que chegam atrasados, com justificativa, esses não entram em formação, pois aguardam no pátio da escola até que todos subam para as salas de aula e um monitor venha faça o ritual da Ordem Unida e direcione para a sala de aula.

No interior da sala de aula, acontece o ritual denominado “apresentação da turma pelos alunos”, o qual ocorre a cada troca de professores. Quando o professor entra, o aluno, Chefe de Turma, levanta-se, vai até à frente, e diz: “Atenção turma de pé, um, dois!”. Todos se levantam, permanecem com as pernas ligeiramente afastadas e com os braços para trás. Mas depois que todos estavam em posição de descanso ao lado de suas cadeiras, o Chefe de Turma vira-se para o professor e com uma voz baixa, ritmada e falando sem titubear como se aquela informação interessasse somente ao professor, apresentava-se ao educador como um soldado. Com postura reta e com a mão esquerda estendida, alinhada ao corpo, e a direita em continência, diz seu nome, sua turma e a entrega com ou sem alteração ao comando do professor que responde: “Turma apresentada”. Então, o aluno pede permissão para o professor para se retirar, porém, antes de se voltar para sua carteira, emitia um novo comando, dessa vez ordenando que todos os colegas se sentem e a aula inicia.

Esse ritual acontece em todas as aulas, com cada troca de professor(a). De modo geral, a apresentação era encarada com seriedade pelos alunos, mesmo que não houvesse militares por perto. Dessa forma, os professores, embora não fossem militares, eram instruídos a receber a turma não nos moldes militares, prestando continência ao aluno, mas devia ficar à frente do discente, esperar que ele cumprisse o ritual militar e respondesse: “Turma apresentada”.

Notamos que alguns não se levantavam ou não tinham muita disposição para a sincronia quanto à forma que os movimentos deveriam ser realizados, mas a grande maioria procurava obedecer às exigências do rito de forma rápida, até porque os Chefes de Turma não conduziam o momento de forma displicente, e nem permitiam que nenhum aluno ficasse “fora de forma”. Eles observavam a postura e a sincronia da turma cada vez que orientavam seus colegas com os comandos de voz, até que todos ficassem alinhados, eretos, sérios e, por que não dizer, “sisudos”.

O compromisso com aquele procedimento evidenciava que o papel de Chefe de Turma era tomado com respeito e seriedade por todos que assumissem a função, assim como pelos colegas ao reconhecer a autoridade de quem estivesse no posto, atendendo os comandos e orientações do aluno em questão.

Ao longo do turno em que estudam, os alunos passam por seis aulas com 45 minutos nos dias de segunda, quarta e quinta-feira devido às aulas no sexto horário e nos dias de terça e sexta-feira, aulas com 50 minutos, pois nesse dia não há o sexto horário. Como o intervalo é feito por Companhia, após o término das duas primeiras aulas, inicia-se o primeiro intervalo. Após o término da terceira aula, inicia-se o segundo intervalo e, após o término da quarta aula, inicia-se o terceiro e último intervalo.

O intervalo nos dias que têm o sexto horário acontece das 9h às 9h15. Assim, ao toque da campainha, os alunos da Sexta Companhia, que corresponde aos alunos do 7º ano, descem e se dirigem em direção ao refeitório e os outros à lanchonete para comprarem seus lanches. Depois, toca-se a campainha sinalizando o término do intervalo. Os alunos se organizam em fila indiana próximo à escada e depois que todos estão apostos, ao comando do monitor, eles sobem. Caso o aluno não se direcione para a fila assim que a campainha sinalizar, o monitor sinaliza sonoramente, utilizando um apito para que aquele aluno possa direcionar-se para a sala de aula. Das 9h45 às 10h é a vez da Sétima Companhia, que corresponde aos alunos do 6º ano, que descem para lanchar. Por fim, das 10h30 às 10h45, é a vez da Quinta Companhia, que corresponde aos alunos do 8º ano. Todas essas companhias seguem o mesmo ritual.

Nenhum aluno permanece na sala nesse momento, pois todos descem, mesmo se o aluno não for comer, e todos retornam para suas salas de forma conjunta. Já nos dias de terça e sexta-feira, dias em que não há o sexto horário, o primeiro intervalo ocorre das 9h10 às 9h25 para a Companhia nº 06 (os sétimos anos), das 10h às 10h15 para os alunos da Companhia de nº 07 (alunos do sexto ano), e, das 10h50 às 11h05, alunos da Companhia de nº 05 (alunos do oitavo ano). Todas as turmas possuem salas específicas e são os professores que trocam de ambiente ao fim de seus horários, caso algum aluno tenha que sair de sala antes do professor entrar, este é impedido de assistir aula, caso o professor já esteja em sala.

São rituais, conforme destaca Ribeiro e Rubini (2019, p. 14), que visam a inculcação de valores militares compreendida pelos autores como sequência “comando - resposta - reforço do comando - assimilação - reforço – acomodação” em um esquema de subordinação e reforço, de modo que o comportamento e aprendizagem tornem-se mecânicos.

No ano de 2023, o colégio abrigou turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries (1ª à 3ª) do Ensino Médio, totalizando 24 turmas (15 do Fundamental e 9 do Médio). O turno da manhã concentra turmas do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental II e o turno vespertino abriga turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e turmas do Ensino Médio. As disciplinas que compõem a matriz curricular são as mesmas da rede pública civil e mudam de acordo com a fase de ensino (Fundamental ou Médio) e também com a série.

No seguimento do Ensino Fundamental, há Inglês, Espanhol, Francês, Geografia, História, Arte, Ensino Religioso, Educação Física, Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Já no Ensino Médio, todos os componentes citados se mantêm, exceto Ciências, que passa a ser denominada de Biologia. Além dessas, também são obrigatórios no Ensino Médio os componentes de Sociologia, Filosofia e disciplinas eletivas. Mas toda a estrutura curricular fica a cargo da SEED.

É importante ressaltar que a escola não inclui, em sua matriz curricular, disciplinas ministradas pelos militares. O que existe são aulas esporádicas sobre Instruções do Regimento Militar (IRM), em que os militares repassam para os alunos novos e esses passam a realizar os ritos ao longo do ano letivo.

4.7 A lei acima de todos? A tentativa de enquadrar os indisciplinados pelo Regimento Escolar

Regimento Interno

O Regimento da EEGCMPRFA até o final de 2022 era o mesmo seguido pelas escolas comuns, ou seja, era seguido pelo regulamento vindo da Secretaria Estadual de Educação. O Regimento Disciplinar Militar era dissociado e pertencia apenas à Coordenação Militar. É no final de 2022, com aprovação da SEED, segundo relatos da coordenação disciplinar, que o Regimento Disciplinar Militar passou a fazer parte do Regimento Interno Escolar.

Em conversa informal com a gestão e com o Coordenador Disciplinar, sobre o Regimento Disciplinar, a gestora relatou que este foi construído com base no modelo de outras escolas militares que haviam visitado antes da implantação do projeto de gestão compartilhada no estado

do Amapá e que, inclusive, iam fazer algumas alterações, principalmente para atender os alunos especiais, sobretudo alunos com o Transtorno do Espectro Autista.

Infelizmente, tais mudanças, até o presente momento, não ocorreram. Além disso, não será possível explanar de forma minuciosa todo o regimento da escola, mas vamos abordar especialmente alguns pontos como o regulamento disciplinar, o regulamento de uniformes e o regulamento de promoções e condecorações que se relacionam com o objeto desta pesquisa, indicativos do processo de socialização que afetam a cultura da escola.

O Regulamento Disciplinar

O Regulamento Disciplinar apresenta-se como anexo ao Regimento Interno da escola-campo e discorre sobre todo o sistema de gestão disciplinar. Nesse sentido, cabe destacar o que diz o Art. 8º, do Regulamento Disciplinar da EEGCMPRFA, o qual tem por objetivo: “especificar e classificar os atos de indisciplina, enumerar as medidas disciplinares aplicáveis, os recursos disponíveis e classificar o comportamento dos alunos”. Nele, estão contidas a organização da coordenação disciplinar e as atribuições de cada um, da classificação dos atos de indisciplina, das causas, de justificativa e das circunstâncias atenuantes e agravantes. Contém ainda as medidas disciplinares e sua aplicação, a competência para aplicação das medidas disciplinares, as normas para aplicação das medidas disciplinares, dos recursos, do comportamento do aluno, da classificação e reclassificação.

O documento traz ainda tipos de transgressão, as punições decorrentes, as causas para justificativa do ato indisciplinar, as condições que permeiam o processo de julgamento dos comportamentos dos discentes, cuja atribuição cabe aos Chefes de Monitorias, ao Coordenador Disciplinar e ao Conselho Disciplinar Escolar, sendo que esse último, na prática, não funciona, cabendo então, em última instância, ao Diretor da instituição. As infrações, portanto, são classificadas em leve, média, grave e gravíssima.

As infrações consideradas leves são atos que atingem superficialmente os padrões de disciplina, não comprometendo o bom andamento da rotina escolar. Já as infrações consideradas medianas são aquelas que atingem significativamente os padrões de disciplina e comprometem o bom andamento da rotina escolar. As infrações consideradas graves, por sua vez, são os atos que atingem profundamente os padrões de disciplina, comprometendo o bom andamento da rotina escolar. As infrações consideradas gravíssimas são os atos que atingem, de forma irreparável, e denotam a total incompatibilidade da conduta do aluno com a Escola de Ensino Militar.

Mediante a classificação dessas infrações, os alunos são punidos conforme as medidas disciplinares contidas no Regimento Interno da Escola e no Manual de Informações Disciplinares entregue aos pais no início do ano letivo, que são: advertência verbal; advertência escrita; repreensão; retenção dos alunos no horário do intervalo; atividade de caráter disciplinar e educativo (A.C.D.E); suspensão das atividades escolares e transferência compulsória.

Ao cometer a infração gravíssima, geralmente, o aluno é convidado, de forma compulsória, a se retirar da escola. Além disso, seu comportamento é avaliado e classificado de acordo com os conceitos que a escola estabelece, o que vai do excepcional ao incompatível, e graus numéricos que vão de 0 a 10, a saber:

- Excepcional – grau numérico (9,01 a 10,00);
- Ótimo – grau numérico (8,01 a 9,00);
- Bom – grau numérico (7,00 a 8,00);
- Regular – grau numérico (5,00 a 6,99);
- Insuficiente – grau numérico (3,00 a 4,99);
- Incompatível – grau numérico (0 a 2,99).

Destacamos que todos os alunos entram com grau numérico excepcional, mas, à medida que vai cometendo infrações e julgado pela Coordenação Disciplinar, o aluno sofre decréscimo de seu grau numérico de comportamento através das medidas disciplinares que vão desde Advertência Escrita (- 0,20); Repreensão (- 0,30); Atividade de Caráter Disciplinar e Educativo (ACDE) (- 0,20), medida preventiva de aprendizado escolar- MP AE (-0,40) a cada dia computado e Suspensão das Atividades Escolares (- 0,80) a cada dia computado.

Também destacamos que o processo de apuração do ato indisciplinar segue todo um rito. Primeiro, o professor informa através do fato observado ao monitor, e esse passa a situação ao seu superior, até chegar ao conhecimento do coordenador disciplinar. Após esse trâmite, a equipe disciplinar estuda o caso, faz a classificação do ato disciplinar, julgando-o como leve, médio, grave ou gravíssimo, conforme critérios estabelecidos no Regulamento Disciplinar. Mas, dependendo da infração que o aluno cometeu, ele pode ser enquadrado em um ou mais artigos do Regulamento e, ainda dependendo da infração, ele pode responder por mais de um ato disciplinar.

Após a análise prévia da Coordenação Disciplinar do ato indisciplinar cometido pelo aluno, este é convocado para fazer sua defesa prévia através de uma carta e/ou relatório para que a Coordenação Disciplinar possa avaliar o contraditório. Além disso, é encaminhada uma

notificação aos responsáveis legais do discente com data e horário para comparecer a escola para conhecimento e defesa do fato.

Enquanto isso, a Coordenação Militar analisa o ato infracional cometido pelo aluno com base nos artigos 20 e 21 do Regimento Interno da escola, que podem atenuar ou agravar o ato indisciplinar cometido pelo aluno. De acordo com o Art. 20 são consideradas circunstâncias atenuantes que poderão contribuir para redução da penalidade:

- I - Ser aluno novato (até dois meses, a contar da data da matrícula);
- II - A idade do aluno, considerando sua fase de desenvolvimento;
- III - Ter comportamento classificado como ótimo ou excepcional;
- IV - Ser a primeira falta de natureza semelhante;
- V - Falta de prática com a atividade exercida;
- VI - Relevante participação voluntária em atividades complementares;
- VII - O cometimento do ato para evitar mal maior;
- VIII - Reparar, voluntariamente, o dano causado ou adotar as medidas necessárias para minimizá-lo. (AMAPÁ, 2019, p. 37).

Após essa análise preliminar, a Coordenação Disciplinar passa a verificar se o aluno possui agravantes que podem comprometer ainda mais a situação do discente diante do ato indisciplinar cometido. São consideradas circunstância agravantes conforme o Art. 21. do regimento Interno:

- I - Ser aluno chefe ou subchefe de turma;
- II - Ter comportamento classificado como insuficiente ou incompatível;
- III - Cometer o ato estando ou quando deveria estar em aula, instrução, treinamento, formatura ou parada matinal;
- IV - Cometer a falta disciplinar em público, na presença de outros alunos, fora das dependências da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, quando uniformizado;
- V - Ser reincidente;
- VI - Prática simultânea ou sequencial de dois ou mais atos de indisciplina;
- VII - Conluio entre 02 (dois) ou mais alunos;
- VIII - Ter abusado o aluno de sua autoridade funcional;
- IX - Ter agido com premeditação no cometimento da falta;
- X - Não providenciar reparo a algum dano material que venha causar;
- XI - Já ter sido advertido verbalmente pelo mesmo fato;
- XII - Cometer o ato contra aluno ou qualquer funcionário da Unidade escolar;
- XIII - Atentar contra o patrimônio material ou moral da Unidade escolar;
- XIV - Ser aluno de qualquer série do Ensino Médio. (AMAPÁ, 2019, p. 37).

Feito isso, a Coordenação Disciplinar Militar, convoca novamente os pais para tomarem ciência da medida disciplinar, dos atenuantes e/ou agravantes e da medida disciplinar que o aluno deverá cumprir, tudo isso registrado em um Termo de Notificação que os pais assinam juntamente com a autoridade disciplinar. Havendo inconformismo o caso pode ser encaminhado para outras instâncias jurídicas, como Conselho Tutelar ou Promotoria da Justiça.

Vale ressaltar que, em relação às infrações cometidas pelos alunos no período da etnografia da pesquisa de campo, as de maior incidência estavam relacionadas à agressão física

contra colegas, faltar com a verdade, trapacear, brincadeiras que causam danos psíquicos ou físicos a outros alunos, *cyberbullying*, uso de aparelhos celulares, mau comportamento e insubordinação, conversas paralelas, brincadeiras, desobediência, resistência à ordem do professor e ou perturbação do desenvolvimento da aula ou de estudo dos colegas; destruição ou furto de material do colega, boatos ou notícias tendenciosas que causam constrangimentos a outro aluno; fraude no processo avaliativo, “cola” e falsificação de assinatura ou rubrica dos pais/responsável, apresentação de si fora dos padrões como: cabelo, unhas, adorno, falta de comprometimento com atividades. Todas as situações citadas referem-se a infrações de natureza leve a gravíssima, conforme o Regimento Interno Disciplinar da Escola Campo.

A partir das descrições apresentadas que tocam os processos socializadores constituídos na cultura da escola-campo, observamos que há uma organização didático-pedagógica que prima por estabelecer alguns ritos militares no ambiente escolar e que esses ritos são, por alguns alunos, concebidos como um elemento fora de seus padrões sociais, mas que, por razões que envolvem o medo, o receio à punição deve ser materializado no ambiente escolar analisado.

Ademais, percebemos que há um conjunto de hierarquias que envolvem a dinâmica organizacional dos processos socializadores presentes na escola, as quais vão desde a constituição de patentes e divisão de tarefas até chegar em uma simbologia expressa na uniformização da corporeidade dos alunos/Companhias.

São questões que, etnograficamente, causaram-nos inúmeras reflexões, destacando-se, dentre elas, o papel social da educação na contemporaneidade, bem como a necessidade de se criar/estabelecer ritos que se voltam para uma natureza totalmente deslocada do ambiente escolar e que, nesse caso, transfiguram a configuração socioestrutural da escola, tornando-a mais parecida com um “quartel militar”.

Diante desses fatos, consideramos as reflexões estabelecidas, bem como sinalizamos os principais resultados alcançados que se voltam, objetivamente, à resposta do problema elencado para o desenvolvimento deste estudo. Para além dessa sinalização do que fora possível alcançar como resultado, achamos pertinente apresentar algumas considerações que visam não finalizar nosso estudo, mas apontar o que foi possível perceber nos meandros da pesquisa realizada e o que ainda pode vir a somar em pesquisas futuras e que esteja relacionado diretamente com o objeto analisado.

Em continuidade, assim, buscamos explicitar e problematizar, a seguir, alguns elementos mais sutis que pudemos captar, no percurso da nossa investigação, através das observações, das escutas e do registro em diário de campo. Para tanto, optamos por apresentar os eventos de modo separado a fim de gerar um núcleo-temático pertinente a cada observação e, nesse caso, gerando

um melhor entendimento acerca dos fatos presentes no detalhamento do que nominamos de “observação”. São, portanto, sete observações que sinalizam eventos importantes experienciados na pesquisa de campo.

Por fim, para esse detalhamento, buscamos subsídios na perspectiva descritiva e etnográfica, com razões que já apresentamos anteriormente, acreditando que tal perfil metodológico nos possibilita uma aproximação real do objeto e sua descrição em detalhes.

4.8 Observações, escutas e registros do cotidiano escolar: sutilezas indisciplinadas não enquadradas no Regimento Escolar

A presente subseção retrata os elementos que foram observados e catalogados ao longo da pesquisa de campo e que expressam, em evidências particulares, o cotidiano da cultura escolar que desvela, na empiria, alguns atos/sutilezas e expressões socializadoras que não se enquadram nos ordenamentos da política de Educação Militar. Para tanto, devido à natureza metodológica desta pesquisa e pela inferência em campo ter sido realizada exclusivamente pela autora deste estudo, empregamos, excepcionalmente nas observações constantes nesta subseção, a 1ª pessoa do singular (EU), de modo a buscar um melhor entendimento dos fatos observados.

Acreditamos, assim, que tal medida não destoia do processo construtivo, coletivo e empregado ao longo desta dissertação, mas, sobretudo, desmistifica paradigmas que compõem a estruturação da linguagem acadêmica, possibilitando um alcance maior da leitura e do entendimento dos fatos, sem perder de vista a necessária coesão e coerência textual associada à fidedignidade da pesquisa acadêmica. Portanto, trata-se de um desafio necessário para desvelarmos as nuances do objeto analisado em vista das argumentações e dos detalhes apresentados.

Observação 1

As observações diretas passaram a ocorrer no segundo semestre de 2021, bem como as escutas e as anotações no diário de bordo. As aulas, durante o curso de mestrado, foram fundamentais para que as técnicas de pesquisa fossem aprimoradas ao longo do tempo. Por outro lado, as conversas com o professor orientador, e sua interlocução crítica, permitiram que a dissertação seguisse os rigorosos preceitos científicos.

Todavia, foi no segundo semestre de 2022 que, de fato, a pesquisa exploratória teve início, quando foi apresentado o ofício da Universidade Federal do Amapá na escola-campo, solicitando

autorização para que a pesquisadora pudesse, enfim, coletar dados. O trabalho de pesquisa privilegiou as técnicas, como: observação/escuta e os registros no diário de campo, no qual se anotavam as informações que eu via e ouvia. Com a carta de anuência que a direção da escola assinou, documentos mais específicos sobre a instituição passaram a ser acessados, como o processo de implantação da unidade, a Ata de Audiência Pública, dentre outros, para que pudessem ser objeto de análise.

Alguns fatos observados e constatados ocorreram na sala de vídeo, local onde desempenhava minhas funções como servidora. Neste local percebi muitas situações que contribuíram para o despertar da pesquisa.

Quando os alunos eram dirigidos para aquele setor acompanhados ou não do professor, constatei que eles conversavam sem constrangimentos ou sem muitos receios de desconfiança. Pareciam que estavam mais libertos das amarras daquele sistema impositivo e vigilante. O tom coloquial das conversas, a falta de atenção em alguns momentos das aulas, as brincadeiras e os conflitos repentinos evidenciavam situações de um contexto onde os estudantes pareciam estar em um ambiente qualquer fora dos “olhares” dos militares, isto é, despreocupados! Exceto alguns alunos que, no agitar da turma, reportavam em chamar os militares para conter o barulho das conversas infundáveis, mesmo quando o professor ou eu estava presente.

Além disso, observei que as aulas não diferiam daquelas de uma escola pública comum: exposição dos conteúdos curriculares por parte do(a) professor(a), broncas nos alunos para que prestassem atenção, conversas paralelas por parte dos estudantes, e o professor pedindo silêncio na realização das atividades escolares, de exercícios. O que se evidenciou foi uma rotina permeada pelas mesmas práticas de ensino-aprendizagem e disciplinarização do professor em sala de uma escola comum. Apenas quando o barulho estava muito alto é que o Chefe de Turma entrava em ação, colocando toda a turma em forma com os rituais do tipo: “Turma de pé, um, dois; descansar!” E isso se repetia até que todos entrassem em forma, mas, caso algum aluno descumprisse a ordem, seu nome era anotado numa relação e entregue ao Monitor para tomar as providências disciplinares.

Diante disso, pude perceber a inculcação hierárquica acerca do respeito, pois, quando os alunos não estavam na presença de um militar, os mesmos não expressam razões para temer o educador. Aparentavam ganhar novas dinâmicas ou características, e o sentimento de “liberdade” o qual alguns alunos, informalmente, expressavam por estarem “fora dos olhares dos militares” era demonstrado por cada um em forma de risos, brincadeiras e conversas.

Porém, era visível o contraste da relação alunos e militares, e entre professores e alunos, quando os militares da coordenação disciplinar apareciam na porta das salas das turmas. observei

que a presença dos mesmos, despertava nos alunos um comportamento de silêncio, de extrema atenção e de sequência-respostas (Ribeiro e Rubini, 2019) de forma ritmadas, como soldados ao receberem um comando e/ou ordem de seu superior no quartel. Nessa relação o aluno nunca era chamado pelo nome. O aluno se reportava aos militares pelo prenome de “Senhor” ou “Senhora” e estes se reportam aos discentes apenas como “aluno”, de forma individual e “senhores” de forma coletiva.

Esse foi um ponto que levou-me a refletir sobre a importância da disciplina e da autoridade na escola, pois a sujeição dos alunos às exigências disciplinares ocorria de forma distinta na relação com os professores civis quando comparado com os bombeiros militares.

A preocupação dos estudantes em atender às normas do Regimento Interno Disciplinar e a prontidão em escutar os militares não só quando estes entravam em sala, mas em qualquer situação que envolvessem contato seja oral ou visual, mostraram-me que a figura do professor e do militar evocavam nos alunos graus distintos de atenção à “disciplina”; a postura “disciplinada” demandava mais prontidão quando era exigida a um militar do que a um professor e menos ainda com demais servidores da escola, fato que também pôde ser observado quando os alunos iam até a Coordenação Disciplinar (CODIS), na qual para o aluno se dirigir ao militar ele apresentava o ritual de um soldado, prestando continência, pedindo permissão para falar e para retirar-se da presença do militar. Em contrapartida quando os alunos iam até a sala dos professores ou Coordenação Pedagógica (COPED), eram raros os que pediam permissão para entrar e/ou falar, ou até mesmo cumprimentar com um bom dia. Chegavam perguntando o que queriam saber, eram diretos, mas se houvesse um militar naquele local o rito citado há pouco era instantâneo.

Não posso afirmar que a disciplina, como valor central do modelo assumido pela escola, fosse algo restrito às relações entre estudantes e bombeiros militares, até porque eles eram instruídos a praticar o rito com qualquer servidor, mas os alunos reconheciam nos militares as figuras com quem não podiam deixar de atender às expectativas disciplinares.

A preocupação com a organização da sala, a formação da turma, a forma de falar, o uso correto dos padrões exigidos, a exemplo do uso dos uniformes e a postura, era mais evidente no contato dos alunos com os militares. O contato com os bombeiros exigia um comportamento mais ligado à formalidade das normas da instituição, ao passo que a relação dos alunos com os professores evidenciava menor preocupação com as regras.

Observação 2

O mês de setembro é o período em que se intensifica os treinamentos da Ordem Unida com os discentes de todas as companhias como: marcha, formação de pelotão, de sentido e outros elementos que fazem parte da cultura militar. Esses treinamentos são necessários para apresentação da escola no desfile de sete (07) de setembro em alusão à Independência do Brasil. Os ensaios acontecem sempre no final das aulas, normalmente em dias em que não há o sexto horário, ou na ausência de professores ou, quando necessário, a direção reduz 5 minutos em cada hora-aula (50 minutos) do dia.

Os ensaios servem não somente para a escola fazer uma boa apresentação, mas também para a escolha dos alunos que se enquadram em alguns critérios, tais como: não está respondendo a atos infracionais; apresentar bom rendimento de aprendizagem; ter um bom comportamento e disciplina configurados em boa postura, pose, visão de alinhamento, cadência, ritmo, harmonia nos passos, sincronia, uniformidade, seriedade, atenção às vozes de comando na marcha, entre outros. São critérios de seleção que nos remetem ao pensamento de Freitas (2008), o qual trata sobre o processo de responsabilização individual, em que o aluno deve, em todas as condições, dar o melhor de si para ter sucesso em todas as esferas da vida, sendo este, responsável pelo seu sucesso (participação no desfile) ou fracasso (não participação/adequação aos quesitos militares essenciais para o desfile).

Ademais, notou-se no decorrer da investigação, que esses ensaios, em alguns casos, provocavam um certo inconformismo nos discentes. Em um dos ensaios no qual pude assistir, uma professora aproximou-se de mim e relatou que os alunos estavam priorizando mais a Ordem Unida que as aulas dos componentes curriculares obrigatórios, e que esse comportamento estava prejudicando, o rendimento escolar de modo que ela teve que intervir na turma no sentido de lembrá-los que os estudos eram mais importantes para eles do que qualquer treinamento militar, pois de acordo com a professora só queriam saber de ficar “marchando” em sala de aula.

Quando perguntei aos discentes sobre o que mais gostavam na escola, muitos responderam que a coisa mais legal na escola era a Ordem Unida, outros diziam que não gostavam de nada porque era um lugar que eles não podiam nem ri, “era chato”, na linguagem juvenil.

Observação 3

Na semana que antecedeu o desfile de sete (07) de setembro, ao chegar na *escola-lócus*,

para acompanhar a formação matinal dos discentes, pude perceber o quanto os alunos são cobrados para seguir o padrão da instituição em eixos, como: comportamento, disciplina, aprendizagem, respeito às hierarquias, entre outros. Em todas as formações matinais esses aspectos são lembrados com bastante ênfase, porém teve um em específico que repercutiu dentro e fora do ambiente escolar, no caso, relacionado a manutenção do padrão estético dos alunos.

De acordo com a/o Chefe dos Monitores, a maioria dos discentes, na saída da escola, final do turno, estavam colocando as camisas fora da calça, soltando os cabelos, principalmente em dias que eles iam de uniforme social, e que isso não podia acontecer, nas palavras da/do militar o padrão deveria ser mantido até que os alunos chegassem em suas residências e ressaltou a importância de não irem para “casas de jogos” com uniforme da escola. Ao finalizar, perguntou várias vezes “Entendido senhores?” e as turmas respondiam “Sim, senhor (a)”, aumentando o tom de voz a cada repetição sem que os alunos pudessem questionar.

Nesse momento, um servidor (que também é pai de uma aluna) aproximou-se de mim e relatou que estava descontente com a forma que os militares estavam “tratando” os alunos, de acordo com o servidor, na turma em que a filha dele estudava, os alunos ficaram uma hora com o braço estendido na quadra após a aula, no rito de formação para sair .

Disse, ainda, que, por conta da indisciplina de um aluno, a turma toda foi penalizada. Nas palavras do servidor, “a punição devia ser dada a quem realmente é indisciplinado, os bons não mereciam pagar pelos erros dos outros”. Ainda continuou: “a escola não deve estar acima da lei maior que é a Constituição e nem acima da legislação, a LDB. A escola não é militar, portanto, deve seguir o que rege a LDB”.

Tal fato nos faz repensar sobre os aspectos legais e que são fundamentais para se conceber a função social da escola, sem esquecer suas raízes e sua necessidade social contemporânea. Além disso, questiono se a punição existente e, nesse caso, delegada à toda turma não teria um teor exagerado e em que aspecto pôde ajudar a turma naquele momento sobre o fato ocorrido? São alguns dos questionamentos que deixo para reflexão.

Em continuidade, o professor que é servidor na escola pesquisada disse ainda que os alunos de classe baixa foram “expulsos” porque muitos pais não tinham condições de comprar uniformes em razão do alto custo. Na ocasião, fez algumas inferências, entre elas: “Como fica aqueles pais que tem mais de dois filhos matriculados na escola? E continuou: “Essa escola não é para pobre”. Ao final, relatou que é contra a disciplina militar e que defende a punição de cunho pedagógico. Tal fala me fez pensar sobre qual seria a visão docente acerca dos processos disciplinares existentes na escola. Será que os docentes concordam, em sua totalidade, com tais castigos e punições? E que visão de escola eles acreditam ser necessária para que o ser humano

se constitua como cidadão? São, também, alguns questionamentos que deixamos para reflexão futura.

Observação 4

No início do segundo semestre de 2022, a escola enfrentou vários problemas de caráter disciplinar que repercutiram intraescolar e extraescolar. Alguns alunos foram impedidos de entrar na escola por não estarem devidamente trajados com o uniforme social e por não estarem cumprindo o padrão de vestimenta até as suas residências. Tal fato instalou “um caos” na comunidade escolar que, prontamente, se organizou para denunciar tal medida na Secretaria Estadual de Educação e no Ministério Público. A escola, então, convocou uma reunião com os pais dos discentes para tratar dessas questões. Essas reuniões ocorreram na sala de vídeo, lugar onde a autora trabalhava, então pude acompanhar, participar e entender com mais clareza esses eventos.

Uma dessas reuniões, iniciou com a fala do Coordenador Disciplinar que abordou acerca da importância de manter a padronização, a vigilância, a fiscalização e o controle sobre a educação dos alunos. Na fala do militar os alunos estavam “Do portão da escola para fora, na saída, se desmontando, tirando a camisa, a roupa, usando roupa baixas parecendo ‘malacos’.” Além disso, informou da obrigatoriedade do uso dos uniformes, especificamente, do uniforme de passeio/social, no dia determinado pela escola que era uma vez por semana.

Enfatizou sobre as regras que a escola adota e que é de conhecimento da família ao matricular seu filho na escola; da resistência de alguns pais em cumprir o regimento disciplinar e o regulamento do uniforme, sobretudo os prazos que a escola estabelece como data limite para aquisição e a falta de justificativa, o que gera uma série de problemas para o aluno, para a família e para a escola, pois, sem o uso do uniforme, o aluno fica impedido de adentrar a escola, sendo “barrados” no portão de entrada, como havia ocorrido, fato que levou muitos pais a denunciarem a escola em instâncias superiores.

O Coordenador disciplinar lembrou a todos que tal ato, não tinha sido feito de forma rígida, pois, os pais estavam cientes, conforme documento assinado por eles quanto ao prazo, que segundo o militar fora estendido de maio até final de agosto de 2022 e que nenhum pai tinha comparecido a CODIS para justificar o motivo da não aquisição do uniforme (a cerca deste fato, a SEED fez uma inspeção na escola, mas não resultou em mudança, apenas um pedido de cumprimento com as normas da escola). No decorrer da reunião não houve manifestação contrário a fala do militar.

Além disso, reforçaram sobre a importância de manter o padrão pessoal dos alunos, conforme exposto em reunião de instrução/orientação com os pais início do ano letivo, afim de evitar problemas. Segundo o/a militar nas revistas realizadas pelos monitores, muitos alunos foram encontrados “fora do padrão”, com cabelo grande, “tic-tac”, maquiagem, unha grande, pompom colorido e outros. Ressaltaram, ainda, sobre a necessidade de a família acompanhar e manter a vigilância dos filhos em todos os passos que eles dão, não só em casa, mas também na escola. A equipe pedagógica reiterou enfatizando a importância de criarem rotinas de estudos para os discentes, pois, o rendimento escolar dos educandos estava muito baixo.

Na ocasião a equipe disciplinar informou sobre os constantes atos de indisciplina que estavam ocorrendo na escola, sendo que a maioria das agressões e de *bullying* que estavam acontecendo eram oriundas das redes sociais e que o caso estava saindo do controle e advertiu sobre a importância da família estar atuando junto com a escola no combate a esses problemas, da importância dos pais fiscalizarem os celulares e as redes sociais dos filhos, da importância dos pais cronometrarem o tempo gasto do aluno de casa a escola e vice versa para evitar que ocupem outros espaços como “casas de jogos” ainda uniformizados.

Segundo relatos da/do militar um professor foi retirado de sala devido a um ato desrespeitoso. O bombeiro adentrou a sala para apurar os possíveis infratores, mas, como os alunos não relataram, a turma toda foi penalizada, ficando sem intervalo. Outro ato similar havia ocorrido com uma aluna/aluno de uma turma, o monitor havia enviado uma mensagem via *WhatsApp* no privado do responsável do (a) aluno(a), cobrando as atividades pendentes e a aluna postou a mensagem de cobrança em sua rede social, teceu um comentário críticos à postura do militar e colocou risadas. Segundo a/o bombeiro(a), a aluna foi identificada, desligada do desfile que iria participar, da Independência do Brasil, e passaria a ir no contraturno pagar penalidades por 15 dias, além de ser convocada a se retratar nas redes sociais.

Observação 5

No final de setembro de 2022, fui convidada pela Coordenação Pedagógica a assumir uma turma de 7º ano devido ao afastamento de um professor de Língua Portuguesa da escola para gozo de licença-prêmio. Então, em virtude da carga horária dos demais professores da área se encontrar extrapolada, a direção juntamente com a coordenação me propusera a assumir essa turma até o final do ano de 2022 devido a minha formação em Língua Portuguesa, contudo, no ano seguinte (ano de 2023), eu não mais retornaria para sala de vídeo e ficaria na Coordenação

Pedagógica, assessorando as coordenadoras pedagógicas devido eu ter formação também em Pedagogia.

Era uma turma que “tinha fama” de ser a “pior turma da escola”, uma vez que havia muita reclamação por parte dos docentes, em relação a conversas em tom alto, despreocupação com apresentação pessoal, brincadeiras, uso de vocabulário informal, falta de respeito à autoridade do professor, não faziam as atividades, entre outros. A princípio rejeitei, argumentei, mas não havendo outra opção, tive mesmo de assumir a turma.

No primeiro dia de aula com a turma, abri uma roda de conversa para ouvi-los, com intuito de descobrir o motivo da indisciplina daquela turma. Após esse momento relatei que compreendia a situação de cada um, porém, precisava do apoio deles para realizarmos um bom trabalho, antes de concluir minha fala, eles responderam: “Até que enfim um professor que nos entende [...], porque nessa escola, ninguém quer saber dos problemas dos outros, só se preocupam com regras e chamar nossa atenção”, nas palavras dos alunos: “Só sabem cobrar, cobrar e não sabem ouvir” ao relatarem sobre uma colega que tinha sido punida porque chegou na escola cansada e com sono por ter sido despejada junto com a família da casa em que morava de aluguel.

Na ocasião, também perguntei se gostavam da escola, pergunta esta também feita para alunos de outras turmas e a resposta foram as mesmas, a grande maioria disse “Não gostar”, pois só estavam lá por causa da obrigação dos pais que sentiam estar numa prisão, pois não podiam falar e nem fazer nada, outros não gostavam porque acordavam muito cedo, mas houve aqueles que, em menor número, alegaram que estavam ali porque queriam seguir a carreira de militares, por ser filho de militares ou que tinham parentes com os quais conviviam que eram militares.

Tal fato nos remete à ideia da vigília e punição, conforme estabelecido nos estudos de Michel Foucault e a necessidade da educação dialógica defendida por Paulo Freire (1989, 1993, 1996), como prática para elevar o processo educacional a uma esfera libertadora dos sujeitos que dela participam e da importância de conhecer e valorizar os sujeitos que estão envolvidos nessa relação, para que possam desenvolver comportamentos disciplinados, não sob um véis coercitivo, mas pautado no respeito, na autonomia, na ação e reflexão de suas condutas com intuito de melhorar sua capacidade de atuação em comunidade.

Por ser servidora dessa escola desde que ela foi inaugurada (ano de 2014) e por ter acompanhado todo o processo de implantação desse novo modelo de ensino e, apesar de ser uma instituição diferenciada por sua administração que na atualidade é totalmente militar, afirmamos que as relações entre professores e alunos não se diferem, na totalidade, de uma escola comum da Educação Básica, conforme já descrito anteriormente.

Porém, devido ao temor dos discentes ao Código Disciplinar, ao medo das punições, à inculcação das regras e normas das escolas pelos militares e devido à maioria dos alunos vir de famílias econômicas e socialmente mais estruturadas e/ou por serem filhos de servidores militares ou doutrinados por valores religiosos neoconservadores (eu diria algo como a classe média local), eles apresentam um comportamento diferenciado, o que corrobora o discurso de muitos professores que esse modelo de ensino, em comparação com as escolas do modelo civil, é melhor. Isso porque, nesta instituição, segundo relato de alguns colegas professores ainda se consegue “dar aula”, pois nas outras escolas o uso contínuo do celular e a falta de disciplina, de interesse e respeito pelo educador são muito grandes.

Observação 6

No decorrer da observação/escuta, constatamos que, mesmo com toda a vigilância que os militares tinham/têm sobre os educandos, percebemos que os alunos encontravam formas de burlar as regras, concentrando suas ações no mau comportamento, expressado a partir da insubordinação em sala de aula, fraude, furto, consumo de chiclete entre outros eventos resultando assim em atos indisciplinados.

Um desses atos de transgressões na qual pude presenciar foi em relação ao uso do celular, de acordo com o regulamento da escola no seu art. 60 e § 2º, cláusula IV: “usar telefone celular ou qualquer outro aparelho eletrônico durante a aula, intervalo ou qualquer outra atividade escolar, sem autorização era considerado ato de indisciplina médio”. Todavia era comum em dias de apresentação de seminários pelos discentes, estes estarem de posse desse aparelho sem o consentimento do militar. Quando eram questionados por mim ou pela professora que os acompanhavam, uns respondiam que preferiam ser punidos que pegar um zero na prova, outros diziam que traziam, mas deixavam desligados. Outras vezes, foi possível observar que alunos burlavam as regras pelo fato de postarem em suas redes sociais fotos de uniforme tiradas no banheiro.

Além do porte de celular que comumente os discentes levavam, também pude presenciar nas vistorias feitas pelos militares, armas brancas, como: tesouras de ponta, estiletes, canivetes, objetos pontiagudos em forma de punhais entre outros. Apesar de serem materiais escolares, esses eram proibidos pelo Regulamento Disciplinar.

A falsificação de assinaturas em documentos encaminhados pela escola aos responsáveis na qual exigia autorização do discente para participar de eventos como passeios, caminhadas e projetos ou notificação para tratar de questões disciplinares também era uma prática comum que

os discentes encontravam para burlar as regras impostas pela instituição. Geralmente os discentes assinavam o termo de responsabilidade/autorização para participar, passando-se por seus responsáveis.

Segundo relato de uma professora, uma aluna desejava participar da festa junina da escola, levou a autorização para os pais assinarem, porém, a aluna, ciente de que os pais não iam permitir, assinou a autorização no lugar deles, mentindo em tal documento. A escola tomou conhecimento porque a mãe foi até a Coordenação Pedagógica da escola questionar. Devido a essas situações, a escola adotou outras medidas para sanar esses problemas.

Sobre o reconhecimento dessas práticas como atos indisciplinados, é possível destacar que, por muitos anos, o Regimento Disciplinar era um documento acessível apenas aos militares. Só tomei conhecimento desse Regulamento no segundo semestre de 2021, com o retorno das aulas presenciais (devido ao período de Pandemia da Covid-19), o qual encontrei, na sala de vídeo – local em que estava lotada, a Cartilha com as normas básicas da escola a qual foi entregue aos pais em reunião própria com os militares.

Vale ressaltar que nessas reuniões somente militares e os responsáveis dos alunos participavam. Como nenhum servidor tinha acesso a esse Regulamento, apenas ouvíamos relatos de conhecidos que tinham filhos matriculados ou dos próprios alunos. Pelo fato de essas reuniões serem reservadas, nem mesmo a Coordenação Técnica Pedagógica tinha esse conhecimento. Por isso, sempre havia divergência nesse quesito entre as coordenações quando se referia ao aluno. Somente com a aprovação do Regimento Militar pela SEED, em 2023, foi que ele passou a fazer parte do Regimento Interno Escolar, mas poucos servidores têm conhecimento tendo em vista que não foram informados.

Ademais, com base nessas ações dos discentes, podemos inferir que, mesmo sob toda uma vigilância, sob todo o rigor do regimento escolar que a escola adota para evitar atos de indisciplina e promover atitudes de ordem, respeito e de disciplina, não é suficiente para “moldar” os comportamentos juvenis, torná-los “dóceis” e submissos às ordens de modo completamente passivos.

Observação 7

No percurso investigativo pude perceber que a maioria das decisões que envolvem as questões administrativa-pedagógica-disciplinar são tomadas pela equipe militar, principalmente às ligadas ao cumprimento do Regimento Disciplinar, com destaque para as regras, a Ordem Unida, ao padrão de comportamento, as condutas, entre outros aspectos. E que o cumprimento

de tais ritos e rituais, a meu ver, se sobressaem a qualquer outro tipo de direito social que o estudante possa ter, como o direito à aula/ao saber (o aluno era impedido de assistir aula, por imprevistos, por estar fora do padrão, por não estar com o livro didático, entre outras questões peculiares). Em nenhum momento da investigação houve flexibilidade no trato das regras, elas estavam acima de tudo e de todos!

Em meados do mês de setembro de 2022, uma grande parte dos alunos foram impedidos pela equipe Disciplinar, de acessarem a escola porque não estavam com o uniforme social e não haviam justificados. Naquele momento a Coordenadora Pedagógica vendo o “caos” que se instalava na frente da escola tentou intervir no sentido de explicar/permitir a entrada dos alunos. Tal fato causou um certo descontentamento na equipe militar, pois a ordem de “barrar os alunos” já havia sido proferida pela coordenação disciplinar e/Gestão escolar.

Em decorrência desse conflito, os militares acionaram o Coordenador Geral Disciplinar, que não estava na escola para sanar o conflito e após conversar com a equipe pedagógica resolveram permitir a entrada dos alunos. Porém, somente os discentes cujos pais compareceram naquele momento para justificar o motivo do aluno não estar com o uniforme social é que foi permitido assistir aula, voltando os demais para suas residências.

Outro fato que aconteceu na mesma proporção foi uma vistoria realizada pelos militares para averiguar o uniforme e o corte do cabelo dos meninos, muitos deles não passaram na vistoria e foram impedidos de assistir aula. Nesse período, como a Coordenação Disciplinar estava sem telefone para informar os pais que os alunos seriam liberados por que estavam com o cabelo “fora do padrão” então a Coordenação Técnica Pedagógica ficou responsável para realizar esse trabalho. Tal fato provocou revolta em muitos pais, porém, cientes das regras, nada puderam fazer, mas o familiar que compareceu naquele momento para justificar o motivo que o levou a não cortar o cabelo do filho, teve o direito de assistir as aulas.

O que se pode perceber com as observações acima, é a presença marcante dos ideais do neoconservadorismo (APLLE, 2021), com a defesa e a prevalência da ordem, da disciplina e ao em nome do bom “padrão”, das normas e das regras vão cerceando os direitos dos cidadãos/estudantes, sobretudo educacionais.

Neste sentido, com base nas informações apresentadas no percurso dessas sete observações, conseguimos captar algumas ideias-chave, as quais são importantes para as análises dos fatos observados, ouvidos e registrados na pesquisa de campo.

Assim sendo, na Observação 1, a ideia-chave se ateu à diferenciação hierárquica com base no respeito, que os alunos expressavam mais para os servidores militares do que para os professores/servidores civis. Isto mostra o temor aos militares.

Na Observação 2, a temática principal destaca os ritos militares em detrimento dos estudos e cumprimento das obrigatoriedades presentes no campo dos componentes curriculares estudados pelos alunos. Observamos que alguns deles davam mais ênfase à execução e à aprendizagem do rito da Ordem Unida do que às aulas dos componentes curriculares obrigatórios. Isto pode revelar algumas distorções desde tirar o foco do aluno da aprendizagem propriamente dita até mesmo torna-lo um indivíduo apegado a repetições mecânicas desdobrando-se em alguém passivo porque totalmente enquadrado pela ordem militar.

Na Observação 3, denotamos a importância dada ao padrão de vestimenta que os alunos deveriam seguir socialmente, seja no ambiente escolar ou fora desse. Inferimos que esse processo remodela o perfil cultural dos sujeitos e tenta, forçadamente, criar uma subordinação vinculada ao corpo, expressa, nesse caso, na forma de se vestir. Isto evidencia a violação de identidades, da diversidade, pluralidade e das subjetividades. Pode ter enorme efeito deletério sobre a criatividade das crianças.

Na Observação 4, observamos a continuidade das discussões no tocante ao aluno estar uniformizado dentro e fora da escola, além da necessidade de os pais verificarem o comportamento dos alunos não só na escola, como em casa e nas redes sociais. Nesse caso, percebemos a materialização de um controle coercitivo e exacerbado – expressamente configurado nas ideias de punição pelos atos indisciplinados. Isto é a tentativa do controle absoluto da liberdade do indivíduo numa clara tentativa de doutrinação pelo controle das emoções, inclusive, dos alunos.

Na Observação 5, o temor dos discentes pelo Código Disciplinar, medo das punições e necessidade de se seguir as regras e normas das escolas impostas pela escola os faziam, de certo modo, a não gostar da escola. Em poucos casos, havia estudantes que demonstravam gostar desses ritos, especialmente por aspectos familiares. Isto é o temor reverencial, o medo, o pavor. A minoria que se encontra fora do processo é porque pode ter (possivelmente) vocação para o mundo militar.

Na Observação 6, a problemática em si gera em torno de atos indisciplinados estabelecidos pelos alunos e, também, acerca de alguns fatos que burlavam as regras militares. Nesse quesito, foi notório que, em determinados momentos, as falas estudantis, as quais optavam pela punição em detrimento de não perder pontos em um determinado trabalho, geraram inúmeras inquietações. Sendo assim, dentre elas, destacamos a necessidade de punição para cumprimento das regras e de se burlar as regras para que esses alunos se sentissem com mais autonomia e liberdade em suas ações. Isto revela que mesmo com todas as formas de controle, objetivas, subjetivas e simbólicas, muitos alunos se rebelam e não concordam e enfrentam as

institucionalidades demonstrando que o modelo militar é impraticável para indivíduos que se encontram em idade que vai até a fase da puberdade e iniciando a adolescência. Os seres humanos não robôs.

Por fim, na Observação 7, percebemos a necessidade de se justificar a ausência do uso do uniforme social por parte de alguns estudantes. Fato este que implicou a não entrada deles no espaço escolar. Nesse caso, consideramos tal medida como exagerada e, além disso, foi denotada a perda social do direito de adentrar um espaço público destinado à promoção de um ensino. Os estudantes barrados, nesse caso, não tiveram seus direitos atendidos, quer seja no sentido de ter educação – mesmo que fossem naquele dia, apenas, ou na possibilidade de adentrar um espaço que, por ser público, é de todos e ninguém deve negligenciar – por quais razões que seja – a entrada das pessoas nesses ambientes. Isto evidencia que muitas famílias têm dificuldades de manter os uniformes no padrão exigido seja por falta de condições financeiras ou por outras razões. Significa também que crianças e jovens estão sendo violados no seu direito de estudar se, por um dia, não estiverem no padrão que a escola militarizada exige.

Diante das razões apresentadas, consideramos que o poder disciplinar, associado ao processo de vigilância estudantil (FOUCAULT, 2013), na escola-campo, está concentrado nas “mãos” dos militares e que tal fato gera medo, receio, privação e descontentamento por parte da maioria dos alunos. Muitos estão forçadamente nesse ambiente, mas que, para a manutenção do *status quo* e dos ritos militares empregados na escola, esboçam “continências” sem um motivo ou desejo subjetivo qualquer – o fazem por que o medo concentra-se nas atitudes, e gera um falso ânimo para a constituição de tais ações.

A hierarquia está presente em diversos ambientes da escola, mas com maior ênfase na estrutura organizativa, na administração dos ritos estabelecidos entre os monitores e estudantes, entre estudantes (Chefe do Dia) e demais alunos, entre alguns estudantes (Chefe do Dia) e professores. Nesse sentido, todos seguem alguns ritos socialmente necessários para a manutenção da cultura escolar presente nos processos socializadores atualmente estabelecidos na escola-campo (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019).

Os processos socializadores disciplinares analisados inibem a expressão humano-cultural presente na formação dos alunos, tornando-os, em determinados momentos, sujeitos passivos de suas próprias ações e emoções. Os alunos têm consigo apenas a necessidade de representação visual de uma simbologia militar que, consideravelmente, muito pouco tem a contribuir com a aprendizagem socioformativa, cultural e humana dos educandos da escola investigada (SETTON, 2009; FREIRE, 1996).

Diante disso, podemos inferir o modelo educacional presente, na escola-*locus* assume um viés neoconservador que se associa à corrente filosófica positivista de ensino cujo maior expoente é Émile Durkheim. Trata-se de um modelo teórico de “Educação Moral” que visa contribuir para o desenvolvimento socioeducacional pautado na ordem e na disciplina que se expressam por meio dos requintes militares.

Em associação a esse modelo, a compreensão da rotina, dos horários, de questões particulares como vestimenta, trajes, comportamentos, ritos, rituais pedagógicos e disciplinares, com fundamentos na pesquisa documental a qual realizamos no Regimento Interno Escolar, possibilitou vislumbrar achados aos quais se voltam para os aspectos disciplinares presentes na escola e que estão vinculados às categorias utilizadas para a análise do objeto em questão, são elas: os processos socializadores; gerencialismo e disciplina.

Outrossim, consideramos que a compreensão da dinâmica escolar associada às problematizações levantadas em cada seção e subseção denotam achados relevantes para este estudo, especialmente concebidas no âmbito dos processos socializadores existentes na dinâmica escolar; no gerencialismo determinista presente na estrutura organizacional dos ritos e práticas pedagógicas construídas na escola e os aspectos disciplinares, aos quais se revelaram como a base primária das ações estudantis.

Em vista dessas questões, foi possível associar e problematizar as categorias analíticas deste estudo, ora previamente estabelecidas, ora concebidas no andamento das inferências em campo. As previamente estabelecidas foram “Processos Socializadores” e “Disciplina/Neoconservadorismo”. A escolha antecipada se deu no sentido de observarmos nosso objeto com vistas à socialização que os alunos estabelecem cotidianamente na escola, bem como analisarmos com vistas às ações disciplinares constituídas no ambiente escolar, e que fazem parte da nova configuração assumida pela escola no trato da sua gestão. Por fim, a categoria analítica ora percebida no decorrer da pesquisa foi “Gerencialismo”.

Escolhemos os processos socializadores por perceber a relação que estes desenvolviam no conjunto de ações desenvolvidas pelos estudantes e, em alusão ao nosso problema de pesquisa, percebemos que os processos socializadores disciplinares se revelam na cultura escolar de jovens estudantes da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, através da verticalização neoconservadora dos processos pedagógicos concebidos na estrutura de organização da escola e em hierarquias estudantis que reverberavam, inclusive, nos uniformes dos estudantes.

Além disso, tais processos estavam presentes na inculcação de uma monocultura presentes nos ritos militares, nas práticas cotidianas de caráter disciplinar e em todos os rituais desenvolvidos na relação entre militares e estudantes.

Quanto aos processos socializadores indisciplinares, percebemos que estes se materializavam nas infrações cometidas pelos alunos, especialmente às que remetiam a agressão física, as inverdades postuladas por alguns alunos, nas trapaças, nas brincadeiras que causavam danos psíquicos ou físico a outros alunos, no *cyberbullying*, no uso de aparelho celulares, no mau comportamento e insubordinação em sala de aula, nas conversas paralelas, na falta de obediência ao professor, na perturbação de estudo dos colegas; na destruição ou furto de materiais, nas fraudes e colas existentes nas avaliações, na falsificação de assinatura ou rubrica dos pais/responsável e, sobretudo, na apresentação fora dos padrões disciplinares regidos na escola.

É possível denotar que os processos socializadores já demonstravam relação com os aspectos disciplinares presentes na escola, estando, portanto, indissociáveis. Nesse caso, consideramos a socialização – clássica categoria de Émile Durkheim – um conceito-chave para a compreensão desse processo.

Quanto a categoria “Gerencialismo”, refere-se aos aspectos concebidos gerenciamento organizacional constituído na escola-campo. É um processo que se relaciona com as novas ações socioculturais que envolvem, sobretudo, as ações de “gerência”, associadas diretamente à gestão das atividades escolares (ritos e rituais pedagógico-militares) estabelecida na escola com muita preocupação com eficácia e eficiência para o desempenho escolar dos alunos. Neste sentido, o gerencialismo militar pode vir a ser considerado como formas de processos de privatização da unidade porque incorpora princípios privatistas oriundos de orientações mercadológicas.

Esta categoria foi se delineando melhor no decorrer da pesquisa, especialmente quando analisamos o organograma institucional da escola, o qual possibilitou compreender a sua estrutura organizacional, bem como a materialização da prática de ações disciplinares individualistas, meritocratas, promocionais constituídas no ambiente escolar pesquisado, em virtude de estas estarem diretamente atreladas ao conjunto de normatizações presentes no Regimento Interno Escolar. São ações que seguem um ideário neoconservador, neoliberal posto por sobre esse “novo modelo” de gerenciamento das ações, nesse caso, intraescolar.

Por fim, consideramos a necessidade de repensar a política educacional calcada no que se convencionou chamar, no estado do Amapá, de “gestão compartilhada”, assim como pensar sobre os aspectos socialmente importantes para o pleno desenvolvimento dos educandos. Nesse caso, a escola-campo deve oportunizar aos seus alunos o crescimento para se tornarem jovens, homens e mulheres com um pensamento livre, espontâneo, crítico e reflexivo sobre a realidade que os cerca e com uma base formativa calcada nas múltiplas ciências e nas raízes de um pensamento questionador e não “adestrador”, conforme corroborado pelas evidências aqui descritas e analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Objetivo geral desta Dissertação foi analisar de que maneira os processos socializadores (in)disciplinares se revelam na cultura escolar de jovens estudantes da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, no período de 2021 à 2023.

Para cumprir com o objetivo acima utilizamos como abordagem metodológica a Etnografia Crítica combinada com o Estudo de Caso. Esta metodologia nos deu o caminho para chegarmos a dados muitos densos e com profundidade. Por meio, especialmente das observações *in loco*, com escuta, conversas informais, tudo anotado no diário de campo, foi possível construir um acervo detalhado das rotinas dos processos socializadores onde se desenvolve a cultura escolar da unidade por nós investigada. Porém, documentos como os regimentos da unidade foram examinados por meio da análise de conteúdo. Muitos dados, ricos, vieram à colação.

Todavia, além da pesquisa de campo, a revisão da bibliografia trouxe interlocutores que nos fizeram entender centralmente a categoria disciplina e o seu reverso, a indisciplina. Esta questão central foi tratada conceitualmente tanto sob a perspectiva da disciplina militar como da disciplina freireana. Além da (in)disciplina, outras categorias foram escolhidas como chaves teóricas importantes que puderam ajudar a lançar luzes sobre o terreno empírico: os fenômenos que se configuram no âmbito da escola pública militarizada Risalva do Amaral. Foram elas: cultura escolar, processos socializadores e gerencialismo no plano micro. E neoconservadorismo e neoliberalismo no plano macro.

Definido o objetivo geral e pontos centrais para o trabalho, como as categorias analíticas e os principais interlocutores chegamos ao nosso problema de pesquisa a ser lembrado, e agora, respondido de modo direto e objetivo, considerando duas dimensões: 1) a conceitual, 2) a empírica. De que maneira os processos socializadores (in)disciplinares se revelam na cultura escolar de jovens estudantes da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, no período de 2021 a 2023? Eis a questão! Vamos respondê-la, em síntese.

Conceitualmente as evidências mostraram, na primeira seção e suas demais subseções, as mudanças/reformas ocorridas no campo educacional por meio de políticas neoliberais e neoconservadoras, com a incorporação de novos modelos de educação através de uma nova configuração didático-pedagógica e administrativa atrelada aos padrões mercadológicos, da meritocracia e do empreendedorismo que trouxeram mudanças que alteraram não só a função social da escola, mas a formação dos sujeitos e da própria cultura escolar, como observada na escola investigada em que a padronização, a homogeneização e o individualismo ganharam espaços em detrimento da diversidade, da pluralidade e do coletivismo, prevalecendo a cultura

unilateral, potencializando assim, o discurso do colonizador, do eurocentrismo, na tentativa de padronizar o outro quer seja em sua manifestação fenomênica do corpo (aparência) ou pela sua subjetividade, conforme destaca Bhabha (1988), corroborando assim para a exclusão e negação do outro.

Ainda no campo conceitual vimos na segunda seção intitulada: *A cultura escolar na educação básica: universalização, diversidade, estranhamentos e ataques à escola pública* que embora a educação tenha se estendido a todos como direito, através da universalização do ensino, esta seguiu uma perspectiva de reformas neoliberais, fundamentada na lógica empresarial, da eficiência, dos testes em larga escalas, na qual determina o “nível de qualidade” da educação, classificando as instituições públicas como sendo boas ou ruim, corroborando para o discurso do fracasso das instituições públicas como um todo, ”justificando”, assim, a criação e implantação de novos modelos de educação, a exemplo das escolas militares.

Neste sentido, podemos dizer que o fenômeno da militarização de escolas públicas civis no Brasil se encontra em um contexto socioeconômico-cultural centrado no arco da aliança entre neoconservadores e neoliberais. Os primeiros muito preocupados com a agenda dos costumes e os segundo defensores do gerencialismo e dos processos de privatização. O estado do Amapá não escapou a este fenômeno e com um político populista, governador na ocasião (2017), o mesmo aproveitou o embalo eleitoreiro e iniciou, na Amazônia setentrional, o que já acontecia desde 2013 no estado de Goiás.

Na dimensão empírica, o caso estudado por meio da etnografia crítica e densa trouxe muitas evidências que podem ser resumidas pelos achados dispostos na terceira e quarta seção e suas subseções: evidências claras de fenômenos que foram escrutinados detalhadamente. Vejamos.

Em resposta, os resultados alcançados apontam para a efetividade de uma Cultura escolar militarizada, que busca inculcar nos estudantes a materialização de processos socializadores verticais e hierárquicos em uma perspectiva de enquadramento estudantil nos valores do civismo e da pátria; fortalecem o aprendizado no sentido de oportunizar uma “hierarquia do respeito” na sala de aula aos professores e às demais autoridades da escola; procuram tornar o processo pedagógico sob a perspectiva da eficiência, da busca por uma pedagogia dos resultados.

Os achados comprovam uma rotina cujo ritual é, do ponto da proposta disciplinar, a formação de alunos obedientes, passivos, disciplinados, treinados, inclusive, para uma educação corporal tida como corretiva, seguindo os moldes da educação bancária, aquela que Paulo Freire (1996) tão bem revelou, que retira do aluno o protagonismo no processo ensino-aprendizagem.

Os resultados apontam para a efetividade de uma cultura escolar militarizada, que busca

inculcar nos estudantes a materialização de processos socializadores verticais e hierárquicos na perspectiva da cultura disciplinar militar, porém, em essência, os alunos, especialmente no que concerne aos seus *hábitus*, mesmo parecendo aprisionados no âmbito do espaço escolar, contraditoriamente, encontram formas de burlar as regras formais, o que pode denotar, por um lado que se encontram rebelados de uma matriz que se pretende impor, e por outro, que, teoricamente, a força do hibridismo cultural pode ser maior que a tentativa de padronização de comportamentos e condutas ou devido a ineficiência da disciplina coercitiva.

As observações empíricas, os registros no diário de campo, as observações evidenciaram também falas, gestos, sorrisos e descontentamentos com a potencialidade ideológica que o modelo de gestão escolar compartilhada entre civis e militares pode gerar nas relações sociais dos alunos, especialmente nos processos socializadores aos quais visam a aquisição de ações e ritos militares no ambiente escolar.

Os ritos, as organizações de classe, as vestimentas e dentre outros aspectos já sinalizados apontam para uma reconfiguração da função social da escola atrelada a novas formas de expressão da corporeidade e de aspectos socioculturais presentes nos processos socializadores construídos pelos estudantes. Isto ficou objetivamente flagrante.

Os achados sinalizados destacam uma organicidade gerencialista presente na dinâmica dos processos socializadores existentes na escola-*locus*. Trata-se do atendimento a um novo modelo de educação a qual passa a ser gerido por novos sujeitos, aos quais tem suas atividades laborais ancoradas no militarismo onde creem, fielmente, que esse é o caminho educacional a ser seguido, em especial nos dias atuais.

Finalmente, destacamos que nossa posição ficou também evidenciada desde o início até porque a autora viu a escola em que trabalha (até a presente data) ser transformada em uma “escola pública militarizada”. A etnografia feita em campo nos permite afirmar que estamos diante de política pública educacional totalmente equivocada. Ela não garante (porque não tem como fazer isso) a disciplinarização dos jovens alunos/as, nem garante que os resultados escolares vão melhorar em decorrência da política escolar de vigiar e punir.

Vimos que muitos alunos e alunas não estão satisfeitos com o modelo que praticamente só cobra deles uma rotina de enquadramento às normas militares. No fundo, o modelo pretende transformar uma escola pública em um Quartel Militar. Foi isso que descobrimos, porém é impossível atingir esse objetivo pelo simples fato de estarmos diante de uma diversidade de indivíduos, a maioria em idade púbere, e de pessoas que em sua tenra idade não são facilmente disciplináveis por coerção, principalmente por estarem submersos a novos processos

socializadores advindos da cultura de massa e da hibridização cultural, na qual vão formando suas identidades ou novas identidades.

A saída é a disciplina sim, mas pelo diálogo! Ainda que a coerção militar exerça o medo sobre os alunos/as, muitos deles desafiam o sistema ou abertamente ou veladamente. Eles burlam as regras o que nos leva a inferir que o discurso da qualidade educacional e da manifestação moral reificada nos estudantes revela-se como um “mito”, visto que é muito difícil doutrinar sujeitos com base em uma educação a qual deveria vir do seio familiar através da relação dialógica. Alguns estudantes até podem manifestar os ritos militares socialmente necessários para a manutenção da ordem, todavia, suas raízes culturais presentes nos inúmeros processos socializadores construídos ao longo de suas vidas, não expressa entendimento, razão ou necessidade socioformativa para o “Sim, senhor! Não, senhor”. Se decidirem pela carreira militar no futuro, quando adultos, aí é outra história, outro momento de suas vidas. Não é crível tentar transformar crianças em militares, ainda mais na tão importante instituição moderna que é a Escola, apesar das históricas políticas educacionais equivocadas. Chega de tanto equívoco!

Diante disso, consideramos pertinente apresentar algumas sugestões de estudos e novas investigações que se atrelam ao objeto investigado, concebendo-as como inquietações-reflexivas que não encerram a presente discussão, mas que visam aprofundar os olhares e os horizontes acerca das inúmeras problemáticas presentes na cultura escolar contemporânea e nos processos socializadores presentes em espaços escolares militarizados.

Assim, algumas indagações cumprem essa finalidade, nesse caso, consideramos, ainda, como pertinente, os seguintes questionamentos: a) Que modelo de educação familiar está sendo ofertado aos estudantes da escola analisada? b) Que perspectivas formativas os docentes da escola-*locus* acreditam ser necessárias para a construção e desenvolvimento das potencialidades estudantis? c) A implementação, por meio da coerção, de uma disciplina militarizada seria capaz de melhorar o rendimento escolar dessas pessoas e, conseqüentemente, o IDEB da escola-*locus*? d) A disciplina militar gerou que mudanças nos processos socializadores dos alunos egressos da escola-*locus*? e) As escolas militarizadas se elitizaram e hoje, são frequentadas em maioria pelas classes médias locais? Seria impossível trabalhar na perspectiva da disciplina freireana nas escolas públicas brasileiras? As mantenedoras públicas dos sistemas de educação não têm força para extinguir o processo de militarização nos sistemas de ensino?

São indagações que não encerram a discussão aqui levantada, mas que visam acrescentar alguns questionamentos que surgiram no decorrer da nossa pesquisa e que, ainda hoje, se mostram como relevantes para a compreensão dos processos socializadores que esboçam a cultura educacional em escolas militarizadas. Afinal, qual é a função da Escola?

Por fim, esperamos que este estudo possa suscitar interesse e novas indagações acerca do objeto analisado. Que esta pesquisa possa transpor, para além de uma etapa formativa, os muros “acadêmicos” e alcance a comunidade e a sociedade em geral que busca, luta e anseia por uma educação pública de qualidade e que seja socialmente referenciada em aspectos que garantam a materialização do direito à uma educação laica, pública, gratuita, universal, para todos, e acima de tudo democrática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. *In*: EMIR, S.; GENTILI, P. G. (Orgs.). **Pós - neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Editora Liber Livros, 2005. (Série Pesquisa: Vol. 13).

AMAPÁ. **Projeto autoriza criação dos Colégios Militares do Amapá**. Portal do Governo do Amapá, 17 de abril de 2021. Disponível em: https://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=0505/projeto-autoriza-criacao-dos-colegios-militares-no-amapa. Acesso em: 17 abr. 2021.

AMAPÁ. Projeto de Lei nº 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, 2018a.

AMAPÁ. Acordo de cooperação nº002/2018-SEED, de 2 de março de 2018b. 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, para os fins abaixo declarados. **Diário Oficial do Amapá**, Macapá, n. 6642, 2018. p. 17-19. Disponível em: <https://sead.amapa.gov.br/diario/DOEn6642.pdf?ts=1621021895>. Acesso em: 17 abr. 2021.

AMAPÁ. Acordo de cooperação nº 003/2017-SEED, de 17 de março de 2017a: 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, para os fins abaixo declarados. **Diário Oficial do Amapá**, Macapá, n. 6412, p. 35-37, 2017a. Disponível em: <https://sead.amapa.gov.br/diario/DOEn6412.pdf?ts=1621021943>. Acesso em: 17 abr. 2021.

AMAPÁ. Acordo de cooperação nº 004/2017-SEED, de 17 de março de 2017b. 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, para os fins abaixo declarados. **Diário Oficial do Amapá**, Macapá, n. 6412, p. 37-38, 2017b. Disponível em: <https://sead.amapa.gov.br/diario/DOEn6412.pdf?ts=1621021943>. Acesso em: 17 abr. 2021.

AMAPÁ. **Lei nº 1.503, de 9 de julho de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação da gestão democrática escolar nas unidades escolares do sistema estadual de ensino.

AMAPÁ. Escola Estadual de Gestão Compartilhada Risalva Freitas do Amaral – Seed/Cbmap. **Manual de Orientação aos Pais e/ou Responsáveis e Alunos**. Macapá: SEED, 2022.

AMAPÁ. Escola Estadual de Gestão Compartilhada Risalva Freitas do Amaral –

- SEED/CBMAP. **Projeto piloto de implantação da Escola Militar**. Macapá: SEED, 2017.
- AMAPÁ. Escola Estadual de Gestão Compartilhada Risalva Freitas do Amaral – SEED/CBMAP. **Regimento Interno**, Macapá: SEED, 2019.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.
- BARBOSA, Willian Bento. **A educação como recusa do servir: uma crítica à militarização das escolas**. Brasília, DF: ANPOF, 19 nov. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BENDASSOLLI, P. F. **Trabalho e identidade em tempos sombrios**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. London: Taylorand Francis, 1996.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOAS, Franz. O método da antropologia. *In*: CASTRO, Celso (Org). **Textos básicos da antropologia: cem anos de tradição: Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e outros**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p. 32-43.
- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 203-229.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020**. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-Pecim em 2021, Brasília, DF, MEC, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Decreto-Lei nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 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, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRITO, Eliana P. P. Estrela; REZENDE; Marize Pinho. Disciplinando a vida, a começar pela escola: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia, **RBPAAE** - v. 35, n. 3, p. 844 - 863, set./dez. 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

CANDAU, Vera M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87322726015>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CANTUÁRIA, Keka. Projeto de Lei nº 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.

CASTRO, Celso. **Textos básicos de Antropologia**. Cem anos de tradição: Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e outros. 1. ed. Rio de Janeiro. Zahar, 2016.

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.19, n.1 p. 26-48 jan./mar. 2017.

DIAS, Zenilda Rodrigues; RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Escolas cívicos militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira. **Revista Teias**, v. 22, n. especial, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/59634>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves, PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008>. Acesso em: 11 dez. 2022.

FERREIRA, Guilherme Gomes. Conservadorismo, fortalecimento da extrema direita e a agenda da diversidade sexual e de gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Lutas Sociais**: revista vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUCSP, São Paulo, v. 20, n. 36, p. 166-178, 2016

FILHO, Armando Lourenço; LIMA, Bárbara Carvalho Marques Toledo; GUIMARÃES, Gustavo Henrique Escobar. Um diálogo entre as concepções de disciplina de Kant, Dewey e Freire. **Impulso**, Piracicaba, 23(56), 61-72, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília, DF: Liber Livros, 2008. v.1.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução: Pedro Elói Duarte. Portugal: Edições 70, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Dialogando sobre a disciplina com Paulo Freire. *In*: D'ANTOLA, Arlete (Org.). **Disciplina na escola**: autoridade *versus* autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP: Práxis, 2008.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*:

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 3-41.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, Teresina, PI, v.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/346850015/ARTIGO-a-Educacao-No-Brasil-Apos-a-Redemocratizacao>. Acesso em: 20 dez. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2014.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HONORATO, H. G. A militarização como política de educação pública: um outro olhar, **REVES - Revista Relações Sociais**, Viçosa, v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/9605/5313>. Acesso em: 10 dez. 2021.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. *In*: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 169-214.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOUREIRO, João de Jesus. **A cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP, 1994. p. 49-74.

MACEDO, Lino de. **Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, Gláé Corrêa; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. (In)Disciplina escolar: desafios e possibilidades aos professores do século XXI. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 118-133, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18145/12798>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. ju 2002, p. 11-29, 2002. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-69092002000200002>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17004/12916>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MALINOWSKI, Bronisław Kasper. O método da antropologia. *In*: CASTRO, Celso (Org). **Textos básicos da antropologia**: cem anos de tradição: Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e outros. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p. 93-135

MARQUES, Vinícius. Neoliberalismo no Brasil. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/neoliberalismo-no-brasil/>. Acesso em: 22 set. 2023.

MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico militares e o simulacro da gestão democrática. **RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 689-699, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/94577/55504>. Acesso em: 22 set. 2022.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; ANDRADE, Antonia Costa. A internacionalização dos programas de pós-graduação em educação na região Norte do Brasil: políticas, estratégias e ações. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 651–671, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i3.8659327. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659327>. Acesso em: 17 abr. 2021.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. G. de. Crise na Educação: a retórica conservadora. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v10i19.700>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/700/707>. Acesso em: 17 abr. 2022.

MOLL, Roberto. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo**: duas faces da mesma moeda? [S. l.]: Unesp, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/628607269/Diferencas-entre-neoliberalismo-e-neoconservadorismo>. Acesso em: 11 maio 2022.

MOLL, Roberto. Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo)conservador nos Estados Unidos (1981-1988). 2010. 265 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/22635/Reaganation_%20a%20na%c3%a7%c3%a3o%20e%20o%20nacionalismo%20%28neo%29conservador%20nos%20Estados%20Unidos%20%281981-1988%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 dez. 2022.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2004. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/C_Elaine2.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 7, n. 2, p. 37-54, 2022. ISSN 2445-4109. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/reps2022.7.2.002> . Acesso em: 12 jan. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>. Acesso em: 12 jan. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **RBE-Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>

ORTIZ, Renato. Globalização: notas sobre um debate. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 1, p. 231-254, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/V5xfHNBwP3VnWCjX5cWSKRz/?format=pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Praxis educativa**, Ponta Grossa. vol. 15, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15317.063. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342429386_Neoliberalismo_globalizacao_e_neoconservadorismo_cenarios_e_ofensivas_contra_a_Educacao_Basica_publica_brasileira. Acesso em: 01 dez. 2022.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Eruza de Fátima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da Qualidade da Educação. **RBP AE** – V. 35, n.3, p.667-668, set/dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95957/55502>. Acesso em: 01 dez. 2022.

PIRES, Flávia Ferreira. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. **Cadernos De Campo**. São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v20i20p143-148>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36794/39516>. Acesso em: 01 nov. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. NovoHamburgo: Feevale, 2013.

QUARESMA, M. L. A excelência no plural em colégios singulares. *In*: TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. (Orgs.). **Entre mais e melhor escola em democracia: inclusão e excelência no sistema educativo português**. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2014. p.117-132.

RAMOS, Francicleo Castro. Socialização e cultura escolar no Brasil. **RBE-Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Jw98FvmBJC58vpTndgXjcky/>. Acesso em: 24 out. 2023.

RIBEIRO, A. C.; RUBINI, P. S. Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: Experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. **RBPAE** – Revista Brasileira de Pesquisa em Administração Escolar, v. 35, n. 3, p. 745 - 765, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95997/55507>. Acesso em: 01 dez. 2022.

RIBEIRO JUNIOR, João. **O que é positivismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p.107-114.

RODRIGUES, Efigênia das Neves Barbosa; LOPES, Josiane da Silva. Militarização das escolas da rede pública no município de Macapá: reflexões sobre a gestão militar compartilhada. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 29., 2019, Curitiba. **Anais [...]**. Brasília, DF: Anpae, 2019.

ROSA, Alexandre Reis; BRITO, Mozar José de. “Corpo e alma” nas organizações: um estudo sobre dominação e construção social dos corpos na organização militar. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 194-211, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/xXpVXGRXGVzpB9cwWTXnPfx/?format=pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

RUCKSTADTER, V. C. M.; RUCKSTADTER, F. M. M.; SOUZA, G. C. D. E. Autoridade e Disciplina em Tempos de Autoritarismo: lições de Paulo Freire. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-21, 1 maio 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16762/209209214217>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTIAGO, Eliete. **Biografia**. Recife: UFPE/Cátedra Paulo Freire, 2023. Disponível em: <http://www.catedrapaulofreireufpe.org/memoria-paulo-freire/biografia/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, Tatianny do Socorro Silva. **Militarização da escola pública**: a gestão escolar compartilhada/cívico-militar em escolas estaduais do Amapá (2017-2022). Dissertação Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023. Disponível em: https://www2.unifap.br/ppged/files/2023/05/Dissertacao_TATIANY-DO-SOCORRO-SILVA-DOS-SANTOS_versao-final.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/8313/Disserta%20a7%20de%202010%20Sebasti%20Luiz%20Oliveira%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, P. R. Escolas militares: ênfase ao Colégio Militar Feliciano Nunes Pires. In: PORTELA, K. C.; SCHUMACHER, A. J. **Produção científica e experiências exitosas na**

educação brasileira. Ponta Grossa: Atena, 2019. v.1. p.193-200.

SANTOS, Eduardo Junior Ferreira. **Militarização das Escolas Públicas no Brasil:** Expansão, Significados e Tendências. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teserver/api/core/bitstreams/eadff175-f45f-4042-9e61-32445b7c6194/content>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SAUER, Argrid Burliga; SARAIVA, Karla. Uma escola diferente do mundo lá fora. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 766-785, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/95346/55509>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SENNET, R. **Autoridade.** Tradução: Vera Ribeiro. 4. ed. São Paulo: Record, 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/44MPvYzxwG4bGb8bYTVmXJw/?format=pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/twH6WL5fr5GVw8rb37FSZNR/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 533-554, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pGyw6hHJtfJR8bNRJfL3sXP/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P., SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

STAKE, R. E. "Case Study" In Nisbett (ed.) & seach, Policy and Education. **World Yearbook of Education**, 1985, p. 277 -284. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X007002005>. Acesso em: 20 jan. 2022.

STAKE, R. E. Case Studies In N. K. Denzin e Y S. Lincoln (edit.) **Handbook of Qualitative Research.** SAGE Publications, 1994, p. 236-247. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2005-07735-017>. Acesso em: 20 jan. 2022.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

TAILLE, Yves de La. **Limites:** três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

TREVISOL, Joviles Vitório; MAZZIONI, Lizeu. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 13-46, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482/pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**, n. 11, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.300>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272431264_O_que_e_fazer_etnografia_para_os_antr opologos. Acesso em: 02 out. 2023.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez.1995. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9bea36d8-a667-4168-b627-88d42d70b6fc/re3060700494-pdf.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; VITORINO, Diego da Costa; FIAMENGUE, Elis Cristina. Paulo Freire – o anúncio da esperança. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-19, e14610, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.14610>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14610>. Acesso em: 02 out. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2 ed. São Paulo: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TCLE

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre a Cultura disciplinar na Educação básica e está sendo desenvolvida por Leonor Barbosa Rocha, do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro.

O objetivo geral do estudo é Analisar de que maneira os processos socializadores (in)disciplinares se revelam na cultura escolar de jovens estudantes da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, no período de 2021 a 2023. Em relação aos objetivos específicos, constam de Discutir, a partir do contexto neoliberal conservador e da cultura híbrida escolar, os processos socializadores que refletem na conduta, na formação e no rendimento estudantil contemporâneo; Compreender a Cultura disciplinar, a partir do processo de universalização da Educação Básica e do discurso da falência da escola pública no contexto da Amazônia amapaense e; Analisar a Cultura disciplinar da escola civil, pública, militarizada, Risalva Freitas do Amaral, discutindo os processos socializadores que refletem na conduta, na formação e no rendimento estudantil, no período de 2017 a 2023.

A finalidade deste trabalho é levantar dados concretos acerca da Cultura disciplinar, com foco para os processos socializadores, à luz do processo de militarização escolar, contribuindo assim para a discussão no campo da Cultura escolar presente nesta política educacional. Solicitamos a sua colaboração para realização de entrevista semi-estruturada com tempo de gravação de áudio em média de 60 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos de Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa tem possibilidade mínima de risco de identificação dos sujeitos, o que poderá ocorrer somente em caso de furto do material de pesquisa utilizado durante a coletas das informações. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Macapá-AP , ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

ANEXO A – OFÍCIO DESTINADO À ESCOLA *LOCUS* DA PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OFÍCIO Nº 2694 / 2022 - CCPGE (11.02.28.06.27)

Nº do Protocolo: 23125.010642/2022-16

Macapá-AP, 02 de Maio de 2022

À Direção da Escola Risalva Freitas do Amaral

Sra. Greyce Caroline Da Silva Dias Pantoja

Assunto: Encaminha aluna do Mestrado em Educação-PPGED/UNIFAP, para coleta de dados

Prezada Diretora,

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 matriculado nesta IFES, **Leonor Barbosa Rocha**, n. de Matrícula 2021101985, da Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades e orientanda do Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado, intitulada: **"(IN)DISCIPLINA: conservadorismo e processos de socialização contemporâneos em escolas públicas militarizadas"**. Diante ao exposto, solicitamos a colaboração de Vossa Senhoria, na coleta de dados e acesso às informações necessárias, relacionadas a estrutura organizacional da escola.

Desde já agradecemos a colaboração e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

(Assinado digitalmente em 02/05/2022 09:06)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA
SECRETARIA
Matrícula: 1666370

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sigas.unifap.br/validador> informando seu número, ano, tipo, data de emissão e o código de verificação: e3e36e9f06

02/05/22
F. E. Risalva Freitas do Amaral
RECEBIDO
F. E. Risalva Freitas do Amaral

ANEXO B: OFÍCIO SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ****OFICIO Nº 2483 / 2022 - CCPGE (11.02.28.06.27)****Nº do Protocolo: 23125.027663/2022-35****Macapá-AP, 19 de Outubro de 2022**

À Direção da Escola Risalva Freitas do Amaral

Sra. Greyce Caroline da Silva Dias Pantoja

Assunto: Encaminha aluna do Mestrado em Educação-PPGED/UNIFAP, para autorização e realização de pesquisa

Senhora Diretora,

Encaminhamos a mestranda **Leonor Barbosa Rocha**, n. de matrícula 2021101985, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), da Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades e orientanda do Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado, intitulada: "**(IN)DISCIPLINA, CULTURA E MILITARIZAÇÃO ESCOLAR: processos socializadores estudantil na E. E. Risalva Freitas do Amaral, MacapáAP (2017-2023)**".

Para tanto, solicito de vossa senhoria, carta de anuência, para realização da pesquisa.

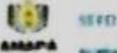
Respeitosamente,

*(Assinado digitalmente em 20/10/2022 10:56)***IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA**SECRETARIA
Matrícula: 1686570

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sigaic.unifap.br/documentos/> informando seu número, ano, tipo, data de emissão e o código de verificação: **656863aacb**

Reubi
21/10
Greyce Car...

ANEXO C: CARTA DE ANUÊNCIA


 GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 EEMGC - PROFESSORA RISALVA FREITAS DO AMARAL
 AVENIDA CECILIA VICENTE DA PAIXAO, S/N PANTANAL, 68907-311 MACAPÁ - AP

TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola Estadual Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral - EEMGC-PRFA, pública e gratuita, com oferta educacional de ensino Fundamental II e Ensino Médio, é uma instituição aberta à realização de estudos e pesquisas em seus ambientes institucionais, por parte de pesquisadores internos e externos.

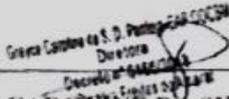
O presente documento autoriza a realização de pesquisas qualitativas/quantitativas, que utilizarão como instrumentos questionários, entrevistas ou outras formas de coleta de dados para fins de realização de pesquisa científica aos alunos, professores, técnicos-administrativos, etc. necessários ao desenvolvimento do trabalho intitulado **(IN)DISCIPLINA, CULTURA E MILITARIZAÇÃO ESCOLAR: processos socializadores estudantil na E. E. Risalva Freitas do Amaral, Macapá-AP (2017-2023)**, sob orientação do professor dr. Adalberto Carvalho Ribeiro.

Nessas condições, e tendo em vista a função social da Instituição de contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural, por meio particularmente, da pesquisa e da inovação, a Escola Estadual Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral autoriza a realização da pesquisa. Além disso, autoriza também a menção ao nome da EEMGC-PRFA no estudo em pauta.

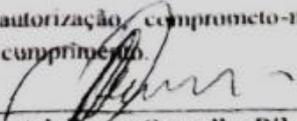
As atividades da pesquisa e seus produtos não poderão implicar para a EEMGC-PRFA e seus sujeitos quaisquer danos ou constrangimento de ordem educacional, sociocultural, financeiro ou pessoal, além de não poderem prejudicar a imagem institucional, devendo ser conduzidas dentro dos princípios éticos. A pesquisadora se compromete a encaminhar à EEMGC-PRFA cópia dos produtos gerados a partir da pesquisa.

Assim posto, autorizo Leonor Barbosa Rocha, portador de carteira de identidade nº 109883 e CPF nº 731280312-15 que desenvolve pesquisa intitulada **(IN)DISCIPLINA, CULTURA E MILITARIZAÇÃO ESCOLAR: processos socializadores estudantil na E. E. Risalva Freitas do Amaral, Macapá-AP (2017-2023)**, a realizar sua pesquisa nesta Instituição.

Macapá, 18 de outubro de 2022


 GREYCE CAROLINE DA SILVA DIAS PANTOJA
 Diretora da EEMGC - Professora Risalva Freitas do Amaral

Estou ciente dos termos desta autorização, comprometo-me a observá-los e arcar com as consequências do seu eventual não cumprimento.


 Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro
 Orientador pesquisador

ANEXO D: Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MITO DA (IN)DISCIPLINA NA CULTURA ESCOLAR: processos socializadores em uma escola pública civil militarizada do estado do Amapá -AP (2021 -2023)

Pesquisador: LEONOR BARBOSA ROCHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66483723.5.0000.0003

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.863.475

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como principal preocupação analisar a cultura escolar centrando-se nos aspectos disciplinares, à luz do processo de militarização escolar, destacando os processos socializadores refletidos nas condutas e comportamentos de discentes de uma escola pública civil que foi militarizada em Macapá, no estado do Amapá no ano de 2017.

Para este estudo foi escolhido a questão da cultura escolar com foco nos aspectos disciplinares militares exatamente porque ela suscita a crença dos pais dos alunos, por exemplo, de que a disciplina militar seria capaz de "salvar" seus filhos de algum desencaminhamento.

A relevância acadêmica da pesquisa está pautada no objetivo de promover reflexões e análises sobre o mito da (in)disciplina em unidades escolares da rede pública da educação básica de ensino, em particular de um unidade localizada na cidade de Macapá, no estado do Amapá. Devido ao apoio que a militarização das escolas públicas vem encontrando por parte de comunidades escolares, especialmente dos pais, revela-se o quão urgente é suscitar discussões sobre essa temática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a cultura escolar de unidade civil que foi militarizada centrando-se nos seus aspectos

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280

UF: AP **Município:** MACAPÁ

Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 5.863.475

disciplinares e destacando-se os processos socializadores refletidos nas condutas e comportamentos discentes de uma escola pública civil militarizada e localizada em Macapá, no estado do Amapá no ano de 2017

Objetivo Secundário:

- Refletir sobre cultura escolar a partir dos processos socializadores vistos no contexto atual como hibridismo sociocultural, mas situados sob o contexto neoliberal e neoconservador da contemporaneidade;
- Compreender a cultura disciplinar, a partir do processo de universalização da Educação Básica e do discurso da falência da escola pública no contexto da Amazônia amapaense; e,
- Analisar a cultura disciplinar, discutindo os processos socializadores refletidos na conduta, na formação do indivíduo, discente de uma escola pública civil militarizada localizada no estado do Amapá, no período de 2021 a 2023.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos da pesquisa estão presentes na fase das entrevistas com atores do corpo técnico escolar e na realização dos grupos focais com os discentes, entre os riscos estão a.) Possibilidade de constrangimento dos participantes ao responderem às perguntas das entrevistas e das temáticas a serem discutidas nos grupos; b) Quebra de sigilo e de anonimato por parte do pesquisador decorrente ou não de ação ou ato, sendo

este intencional ou não; c) Desconforto e irritação ao participar da reunião do grupo focal; d) Desconforto e cansaço ao responderem às perguntas realizadas. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, serão garantidos o total sigilo, confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual a Sr. (a) receberá uma cópia. Lembrando que o nome dos participantes da pesquisa não serão citados no trabalho.

Benefícios:

Benefícios a sociedade: Promover uma reflexão crítica acerca das implicações do processo de militarização escolar para a sociedade amapaense e para a comunidade escolar, bem como o desenrolar do fenômeno em todo o Brasil.

Entre os benefícios acadêmicos está a realização de reflexões e análises sobre o mito da (in)disciplina em unidades escolares da rede pública d educação básica de ensino, em particular de um unidade localizada na cidade de Macapá, no estado do Amapá. Devido ao apoio que a militarização das escolas públicas vem encontrando por parte de comunidades escolares,

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 5.863.475

especialmente dos pais, revela-se a relevância de suscitar discussões sobre essa temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível. A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão sobre a temática Cultura Escolar com foco específico na questão disciplinar na Educação básica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No protocolo da pesquisa, constam os documentos exigidos pela Resolução CNS n. 466/12.

O TCLE atende às exigências da Resolução, visto que esclarece os objetivos e os procedimentos da pesquisa, garantindo o sigilo e assegurando a privacidade dos sujeitos, além da possibilidade do acesso aos dados registrados e da desistência em qualquer momento da pesquisa. O projeto possui carta de anuência emitida pela escola onde parte da pesquisa será realizada e folha de rosto.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado sem pendências por atender as recomendações estabelecidos pela Resolução n. 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2071884.pdf	05/01/2023 11:07:48		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoleonorr.pdf	05/01/2023 11:06:37	LEONOR BARBOSA ROCHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartadeanuencia.png	03/01/2023 10:43:04	LEONOR BARBOSA ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoatual.docx	03/01/2023 10:38:19	LEONOR BARBOSA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	termoconsentimento.docx	03/01/2023 10:37:05	LEONOR BARBOSA ROCHA	Aceito

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280

UF: AP **Município:** MACAPA

Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 5.863.475

Ausência	termoconsentimento.docx	03/01/2023 10:37:05	LEONOR BARBOSA ROCHA	Aceito
----------	-------------------------	------------------------	-------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 25 de Janeiro de 2023

Assinado por:
Francisco Fábio Oliveira de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

ANEXO E- REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA-LOCUS DA PESQUISA

1



**REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA MILITAR DE GESTÃO COMPARTILHADA
PROFESSORA RISALVA FREITAS DO AMARAL**

Macapá - AP
2019

Sumário

Identificação da Escola	5
Dos princípios e objetivos da educação	5
Da Gestão Escolar	7
Da Equipe Pedagógica da Escola	11
Do Serviço Administrativo	15
DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	16
Das Disposições Gerais	16
Do Planejamento e Execução das avaliações bimestrais	16
Do Lançamento das Médias no Boletim Do Aluno	17
Da Recuperação Paralela	18
DA COORDENAÇÃO DISCIPLINAR	19
Da Descrição e Função	19
Organograma da Coordenação Disciplinar	20
Documentos emitidos pela Coordenação Disciplinar	20
Do Comportamento do Aluno	21
Das recompensas	22
DA ROTINA ESCOLAR	23
Das Atribuições do Aluno de Dia	25
Das Atribuições do Chefe de Turma	26
DOS DIREITOS E DEVERES DOS ALUNOS	26
Dos Direitos dos Alunos	26
Dos Deveres dos Alunos	27
DOS DIREITOS E DEVERES DOS RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS	28
Dos Direitos dos Responsáveis dos Alunos	28
Dos Deveres dos Responsáveis dos Alunos	28
ANEXO I	30
REGULAMENTO DISCIPLINAR ESCOLAR	30
ORGANIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO DISCIPLINAR	30
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS	33
DOS ATOS DE INDISCIPLINA	35
DA ESPECIFICAÇÃO DOS ATOS DE INDISCIPLINA	35
DA CLASSIFICAÇÃO DOS ATOS DE INDISCIPLINA	35
DAS CAUSAS DE JUSTIFICAÇÃO E DAS CIRCUNSTÂNCIAS ATENUANTES E AGRAVANTES	36

	3
DAS MEDIDAS DISCIPLINARES E SUA APLICAÇÃO	38
DAS MEDIDAS DISCIPLINARES	38
DA COMPETÊNCIA PARA APLICAÇÃO DAS MEDIDAS DISCIPLINARES	40
DAS NORMAS BÁSICAS PARA APLICAÇÃO DAS MEDIDAS DISCIPLINARES	41
DOS RECURSOS	43
DO COMPORTAMENTO DO ALUNO	43
DA CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO	43
DAS RECOMPENSAS	45
CLASSIFICAÇÃO BÁSICA DOS ATOS DE INDISCIPLINA	46
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS	51
ANEXO II	52
REGULAMENTO DE UNIFORMES ESCOLARES	52
DISPOSIÇÕES GERAIS	54
Das Disposições Preliminares	54
Apresentação Individual do cabelo Masculino	54
Apresentação Individual do cabelo Feminino	55
Da Apresentação Pessoal das Unhas e Sobrancelhas do Alunado	56
Do Uso Da Maquiagem	56
Dos Adereços e Acessórios	56
Do Uniforme	56
I - UNIFORME 1º A – PASSEIO	57
UNIFORME 2º A – AGASALHO	61
UNIFORME 3º A – EDUCAÇÃO FÍSICA	64
ANEXO III	67
REGULAMENTO DE PROMOÇÕES E CONDECORAÇÕES	67
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS	69
DO CORPO DISCENTE	69
DA SITUAÇÃO HIERARQUICA DOS ALUNOS	69
DA ORGANIZAÇÃO DO GRUPAMENTO ESCOLAR	69
DAS PROMOÇÕES	70
DA ESCALA HIERÁRQUICA ESCOLAR	71
DOS DIREITOS E DEVERES DOS ALUNOS DETENTORES DE POSTOS E	72
GRADUAÇÕES	72
DAS CONDECORAÇÕES	73
ANEXO IV	75

4

NORMAS DE UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO DO LABORATÓRIO E INFORMÁTICA DA EEP/FA	75
REFERÊNCIAS	78

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CORPO DE BOMBEIROS MILITAR
ESCOLA ESTADUAL PROFª RISALVA FREITAS DO AMARAL

Este documento dispõe de todas as normas de funcionamento da EEPRFA, seus norteadores administrativos, pedagógicos e disciplinares que garantem a qualidade de ensino ofertada por esta instituição. Fazem parte dele o regimento e seus anexos.

TÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO 1

Identificação da Escola

Art. 1º A ESCOLA ESTADUAL RISALVA FREITAS DO AMARAL foi inaugurada em 13 de fevereiro de 2014 sob a Lei de Criação nº 1798/2014 publicada no Diário Oficial de nº 5654/2014, inscrita sob código INEP nº 16011341, situada na Av. Cecília Vicente da Paixão s/nº - Bairro Pantanal, Macapá-AP.

Art.2º A escola pertence a rede estadual de educação básica e está sob administração compartilhada entre Secretaria Estadual de Educação e Corpo de Bombeiros Militar do Amapá através de acordo celebrado em Termo de Cooperação Técnica nº 004/2017 publicado no Diário Oficial do Estado de nº 6412/2017 de 30 de março de 2017.

CAPÍTULO 2

Dos princípios e objetivos da educação

Art. 3º A educação ofertada pela Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral será baseada nos seguintes princípios:

- a) **Disciplina:** visando melhor convívio no ambiente escolar e rendimento satisfatório bem como oferecer condições de trabalho a todos os servidores da escola e melhores condições de aprendizagem aos alunos.

b) Respeito: visando o combate a práticas degradantes a pessoa humana, ao *bullying*, ao desrespeito pelas diferenças sociais, étnicas e demais condições de diversidades dentro do ambiente escolar.

c) Honra: para que os alunos sejam incentivados a manter uma conduta cidadã dentro e fora da escola, identificando-se como o aluno que a escola deve formar com seus princípios éticos e morais, respeitando as leis e as demais normas de convívio social.

Art. 4º A Escola terá como prioridade defender as seguintes premissas:

I – Tratamento isonômico a todos os que se dirigirem ao educandário e principalmente à comunidade escolar respeitando as prerrogativas legais;

II – Liberdade de aprender, ensinar e divulgar todas as atividades escolares integrantes da rotina escolar e que contribuem para a formação educacional do aluno;

III – Valorização de todos os servidores da escola que contribuem de forma ímpar para o fazer educacional da instituição;

IV – Valorização da experiência extraescolar e o saber trazido pelo aluno para dentro de sala de aula de forma que contribua também com o conhecimento compartilhado e orientado pelo docente;

V – Participação da Comunidade Escolar de decisões que influenciem diretamente na rotina das famílias, estudantes e servidores que fazem parte do dia-a-dia deste educandário bem como compartilhar todas as informações que lhe sejam solicitadas pelos demais entes públicos e particulares respeitando as prerrogativas previstas em Lei.

VI – Garantir o atendimento de qualidade às pessoas com necessidades especiais que fazem parte deste educandário e todas que precisarem dos seus serviços;

§ Parágrafo Único - Além de todas as premissas gerais já citadas a escola terá como objetivo também:

I – Proporcionar ao educando uma educação de formação global e cidadã com resgate de valores como civismo, patriotismo e correção de atitudes, bem como o fomento de valores positivos para a dignidade e potencialidade deste aluno;

II – Desenvolver de forma sólida e harmonicamente a personalidade dos alunos, auxiliando-os na compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão brasileiro, da família e da comunidade;

III – Garantir ao aluno da Educação Especial atendimento de suas necessidades específicas através de profissionais habilitados e quando necessário encaminhar para o serviço técnico especializado da Secretaria Estadual de Educação;

IV – Combater a evasão escolar através de estratégias elaboradas em conjunto pelos servidores deste educandário;

V – Observar todas as legislações referentes ao processo de ensino aprendizagem dos alunos assim como as metas estabelecidas pelos planos nacional e estadual de educação visando atingir melhores resultados e refletir no Índice Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

VI - Acompanhar o aluno individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente e comunicar ao responsável e aos demais órgãos competentes problemas referentes a quaisquer um destes elementos;

TÍTULO II Da Gestão Escolar

Art. 5º A Gestão Escolar é composta no âmbito administrativo pelos três cargos nomeados através de decreto governamental seguindo a ordem hierárquica e funcional escalonar das atribuições conforme o previsto em Termo de Cooperação nº 04 de 2017, são eles:

I – Diretor (a);

II – Diretor Adjunto;

III – Secretário Escolar.

§ 1º - É de responsabilidade do Diretor:

I – O controle e monitoramento de todas as atividades administrativas e pedagógicas;

II – A homologação dos pontos de todos os servidores (estaduais, federais, etc)

III – A obrigação de responder por todos os atos administrativos do educandário;

IV – Autorizar assim que tomado ciência e havendo vaga, matrícula de alunos novos na escola;

V – Convocar Reuniões Ordinárias e Extraordinárias com qualquer seguimento da Comunidade Escolar;

VI – Prestar quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários aos entes da administração pública e órgãos fiscalizadores;

VII – Emitir relatório anual ao Corpo de Bombeiros Militar do Amapá sobre o término do ano letivo para constituir parte do relatório ao Tribunal de Contas Estadual;

VIII – Homologar as escalas dos servidores militares da Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral;

IX – Prestar esclarecimentos e informações sempre que for solicitado ao Comandante Geral do Corpo de Bombeiros Militar do Amapá e Secretário de Educação do Estado do Amapá;

X – Fazer cumprir todas as legislações vigentes no âmbito da Educação Nacional e Estadual;

XI – Homologar Histórico Escolar de aluno transferido ou egresso;

XII – Fiscalizar o Cumprimento de Horário de todos os servidores;

§ 2º - O Diretor é o responsável funcional de maior hierarquia e eventualmente pode ser substituído pelo Diretor Adjunto em caso de impedimento de qualquer natureza;

§ 3º - É de responsabilidade do Diretor Adjunto:

I – Substituir em caráter eventual o Diretor quando houver impedimento do mesmo;

II – Presidir o Caixa Escolar da Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral;

III – Convocar Assembleias para Prestação de Contas do Caixa Escolar;

IV – Realizar Chamadas Públicas para prestação de serviços sempre que necessário para utilização de recursos do Caixa Escolar;

V – Presidir as Assembleias relacionadas a Prestação de Contas do Caixa Escolar, Substituição de Mudança de Membros do Conselho Fiscal do Caixa;

VI – Solicitar relatório de repasses a Secretaria de Estado da Educação;

VII – Homologar os boletins de frequência dos servidores do Caixa Escolar e Unidade Descentralizada;

VIII – Fiscalizar o cumprimento de penas alternativas dos beneficiários encaminhados pela Justiça Estadual;

IX – Fiscalizar o andamento do serviço de limpeza, conservação e demais serviços necessários ao funcionamento do educandário;

X – Fiscalizar o fornecimento de alimentação aos alunos por parte do serviço de Copa e Cozinha bem como providenciar para que o material esteja em condições para o preparo com qualidade das refeições;

XI – Fiscalizar o uso de horários ociosos da quadra da escola pela comunidade em geral;

XII – Fiscalizar a organização e limpeza e quantidade de material do depósito da Cozinha;

XIII – Auxiliar na fiscalização do cumprimento de horário de todos os servidores;

§ 4º - O Secretário Escolar responderá funcionalmente pelo educandário caso o Diretor Adjunto também esteja ausente por qualquer motivo de força maior.

§ 5º - São atribuições do Secretário Escolar:

I – Responder eventualmente pela instituição no impedimento do Diretor ou Diretor Adjunto;

II – Confecção das Atas das Assembleias do Caixa Escolar;

- III – Homologação de matrícula de alunos novos e transferidos;
 - IV – Verificação de vaga disponível no sistema de registro de alunos;
 - V – Fiscalização do Cumprimento de Horário de Funcionários da Secretaria Escolar;
 - VI – Responder ao Diretor a respeito de demandas da Secretaria Escolar em andamento;
 - VII – Responder aos setores da Secretaria de Estado da Educação sempre que necessário a respeito de demandas solicitadas;
 - VIII – Homologar junto com o diretor os históricos escolares de alunos egressos e transferidos;
 - IX – Comunicar ao Diretor demanda que lhe tenha sido solicitada por órgão fiscalizador;
- Art. 6º – Participarão também da Gestão os Órgãos Colegiados conforme a designação de cada um no processo decisório escolar, são eles:**

- I – Assembleia Escolar;
- II – Conselho Escolar;
- III – Conselho de Classe;
- IV – Conselho Fiscal do Caixa Escolar;

§ 1º - Da Composição e Finalidade de Assembleia Geral

A Assembleia Geral descrita na Lei 1503/2010-AP é o órgão de maior poder de deliberação dentro da comunidade escolar e é composto por todos os membros da comunidade com exigência de um número mínimo de representatividade para aprovação das pautas de interesse da mesma.

Conforme legislação vigente ela ocorre duas vezes por ano em caráter ordinário e pode ocorrer também em caráter extraordinário conforme necessidade apontada pela equipe gestora ou membros da comunidade, em especial às pautas referentes a modificação de qualquer natureza que afete a rotina dos estudantes da escola. Sempre respeitando os prazos legais de divulgação.

As atribuições da Assembleia Geral estão descritas na Lei 1503/2010 –AP.

§ 2º - Da Designação e atribuições do Conselho Escolar

O Conselho Escolar é o órgão de representatividade de todos os seguimentos da Comunidade Escolar e auxilia nas decisões de ordem pedagógica e administrativa do educandário e é composto da seguinte forma:

- I – Presidente do Conselho Escolar: responsável por convocar e conduzir reuniões do Conselho;
- II – Vice-Presidente do Conselho Escolar: responde administrativamente pelas funções do Presidente na sua ausência e é responsável pela averiguação da frequência dos membros convocados nas reuniões;

II – Secretário do Conselho Escolar: é responsável pelo registro da ata de todas as reuniões e pelo agendamento de todos os encontros;

IV – Demais Membros (representante de cada seguimento docentes, alunos e pais): participam das reuniões convocadas pelo Conselho tendo inclusive direito a voz e voto.

O Conselho Escolar é o órgão representativo das partes envolvidas no processo de ensino da Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral e comunidade escolar, com função de caráter consultivo e normativo nos assuntos referentes à gestão administrativa e pedagógica deste educandário, na conformidade com a legislação vigente. Suas decisões e deliberações possuem caráter de padronização de procedimentos administrativos, as quais serão encaminhadas à equipe gestora e solicitadas as providências cabíveis a cada caso. Todas as propostas que vincularem caráter de rotina escolar deverão ser apreciadas e aprovadas pela maioria na Assembleia Geral.

As atribuições do Conselho Escolar estão previstas também na Lei 1503/2010 - AP que norteia a Gestão Democrática nos estabelecimentos de ensino público do Estado do Amapá.

§ Parágrafo 3º - Neste modelo de gestão militar especificamente alguns dispositivos não serão pela forma de administração da proposta, aprovada em Audiência Pública quando modelo foi proposto para ser implantado, colocados em prática, como por exemplo a eleição da equipe gestora da escola, o que não inviabiliza a condução das pautas de forma conjunta com a comunidade escolar.

§ 4º - Da Composição e atribuição do Conselho de Classe

O Conselho de Classe também está previsto na Lei 1503/2010 – AP e tem por finalidade deliberar sobre assuntos de caráter pedagógico, favorecendo o diálogo e o bom relacionamento de todos os seguimentos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

O Conselho de Classe terá como atribuição:

I – Estabelecer normas de conduta em classe com o objetivo de favorecer o processo de ensino aprendizagem e melhor rendimento do aluno;

II – Solicitar a Coordenação Pedagógica, sempre que necessárias reuniões com os responsáveis dos alunos em caráter geral, por seguimento, por ano/série ou por turma para comunicar fatos que tenham ocorrido e que devem ser alertados aos responsáveis para providências;

III – Solicitar a Coordenação Pedagógica solução a respeito de qualquer problemática de cunho pedagógico identificado por docentes e discentes que precise ser corrigido de forma a não prejudicar o bom andamento do processo de ensino aprendizagem.

TÍTULO IV

Da Equipe Pedagógica da Escola

Art 7º – A Equipe Pedagógica da Escola será composta pela Coordenação Técnico-Pedagógica, Coordenação de Área de Conhecimento, Equipe Docente, Serviço de Atendimento Educacional Especializado e Projetos de Salas Ambientais:

§ 1º - A Coordenação Técnico-Pedagógica da Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral é composta por pedagogas e assessoras pedagógicas e tem como finalidade a orientação e monitoramento das ações pedagógicas assim como o planejamento e registro das atividades pedagógicas e sua execução junto ao corpo docente e discente auxiliadas pela Equipe Gestora e Disciplinar.

§ 1º – São atribuições específicas da Coordenação Pedagógica:

I – A condução da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola a fim de nortear todas as ações institucionais e firmar a identidade da comunidade escolar;

II – Auxiliar na construção e monitorar o cumprimento do Planejamento Anual e Bimestral dos docentes de todos os seguimentos;

III – Recepcionar os responsáveis dos alunos a respeito de qualquer demanda de caráter pedagógico do processo de ensino aprendizagem do aluno e encaminhar aos setores competentes casos que não sejam de sua competência funcional;

IV – Conduzir a solução de problemáticas identificadas e relatadas a este setor por pais, professores, alunos e demais setores que sejam de sua competência específica;

V – Registrar em Livro ou Planilha todas as demandas levadas ao seu conhecimento que sejam referentes ao caráter pedagógico;

VI – Planejar o Calendário Escolar e atividades curriculares que lhe sejam propostas junto com o Corpo Docente e Disciplinar;

VII – Manter registro de controle de liberações e outras autorizações de entrada e saída de alunos do seu turno de trabalho;

VIII – Convocar reuniões de caráter pedagógico que poderão ocorrer em conjunto com a Coordenação Disciplinar e Docentes sempre que necessário para solucionar problemáticas que venham a ocorrer durante o ano letivo e que precisem ser discutidas e ponderadas por esse setor com os responsáveis dos alunos;

IX – Preparar comunicados ou autorizações de atividades extras ou sábados que forem letivos para que os alunos deem ciência aos seus responsáveis;

X – Planejar as reposições de carga horária, dependência e cumprimento de lacunas dos alunos com pendência, comunicando sempre aos professores e responsáveis dos alunos;

XI – Acompanhar de forma diagnóstica e elaborar gráficos e relatórios de acompanhamento do rendimento dos alunos;

XII – Acompanhar e encaminhar os alunos com necessidades especiais e demais dificuldades de aprendizagem para o serviço de atendimento educacional especializado (AEE) e projetos de assessoramento pedagógico.

XIII – Comunicar formalmente ao Conselho Tutelar qualquer caso de automutilação identificado para que sejam tomadas as providências cabíveis conforme previsto na Lei 13.819/2019 lei da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio;

XIV – Planejar e organizar os Plantões Pedagógicos da escola;

XV – Receber documento ou qualquer outro tipo de documento como justificativa de ausência do aluno e registrá-lo para posterior comunicação aos professores que necessitem aplicar segunda chamada para os alunos que tenham perdido;

XVI – Monitorar o preenchimento das cadernetas por parte dos docentes no sistema de registro utilizado pela rede estadual de ensino;

XVII-Auxiliar as Coordenações de Área nas estratégias didáticas e metodológicas para o alcance das metas estabelecidas para cada ano/série.

XVIII-Fica a cargo da COPED a distribuição dos alunos nas salas ambientes, quando os alunos estiverem sem aula, saídas antecipadas nas reavaliações, atividades avaliativas.

XIX- Planejar junto com a CODIS reuniões bimestrais com os docentes para avaliação do processo;

XX- Estimular junto com a CODIS a interação permanente entre docentes e militares no planejamento das ações pedagógicas, como construção do calendário escolar entre outros;

§ 2º - As Coordenações de Áreas de Conhecimento serão compostas por membros da Equipe Docente, sendo um de cada área (Linguagens; Matemática; Humanas e Ciências da Natureza) e serão responsáveis pela condução das reuniões de planejamento de cada área a fim de organizar as estratégias didáticas e metodológicas para superar as dificuldades levantadas em avaliação diagnóstica pelo docente em sala de aula. É de atribuição da Coordenação de Área:

I – Liderar as discussões das reuniões de cada área no intuito de delimitar as melhores estratégias possíveis para o desenvolvimento das atividades pedagógicas visando maior possibilidade de êxito;

II – Registrar em ata as principais decisões tomadas em conjunto sobre as demandas apresentadas em reunião;

III – Comunicar a Coordenação Pedagógica sobre as decisões tomadas pelos professores da área;

IV – Coordenar todas as atividades propostas para as áreas para que o processo seja o mais uniforme possível;

V – Convocar as reuniões de área periodicamente e sempre que houver necessidade observada pela equipe docente ou sugestão da Coordenação Pedagógica da escola.

§ 3º A Equipe Docente é composta por professores da rede estadual de ensino habilitados para o exercício do magistério na educação básica. Além das atribuições legais previstas na Lei 9394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Lei 066/93 Estatuto dos Servidores Públicos Civis e Lei 949/2005 Estatuto do Magistério, são previstos ainda neste regimento as seguintes atribuições:

I – Ministrar as aulas de acordo com o Planejamento pré-estabelecido no Plano de Trabalho Docente Anual e Bimestral;

II – Cumprir os prazos determinados pelo cronograma anual no que tange a entrega dos resultados e lançamentos no sistema de controle de notas e frequências dos alunos utilizado pela rede estadual de ensino;

III – Comunicar formalmente fatos contrários a disciplina ou normas pedagógicas da escola conforme previsto anteriormente em pautas de reunião ou Assembleia;

IV – Comunicar qualquer caso de automutilação identificado durante as aulas ministradas à Coordenação Pedagógica ou Disciplinar para que sejam tomadas as providências cabíveis previstas na Lei 13.819/2019 lei da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio;

V – Comunicar a Coordenação Pedagógica caso identifique algum aluno que necessite de atendimento ou avaliação por parte do Serviço de Atendimento Educacional Especial;

VI – Recepcionar a apresentação do aluno de dia no procedimento de entrega da turma em sala de aula;

VII – Solicitar sempre que necessário que a Coordenação Pedagógica convoque o responsável do aluno para comunicar ou solicitar providências a respeito de alguma situação que comprometa o rendimento do aluno;

VIII – Ministrar, sempre que houver carga horária disponível, aulas de assessoramento ou reforço escolar;

IX – Ministrar aulas, avaliar e lançar resultados dos alunos em cumprimento de Lacuna ou Dependência;

X – Comunicar com antecedência à Coordenação Pedagógica ou Gestão Escolar a necessidade de apoio em alguma atividade pedagógica extra ou complementar;

XI – Manter a ordem em atividades realizadas durante seu horário de aula e sob sua supervisão em ambiente interno ou externo a sala de aula;

XII – Manter atualizada a assinatura da sua ficha de frequência na Secretaria Escolar;

XIII- Estabelecer prazos precisos aos docentes de entrega de documentos como, cadernetas, matrizes entre outros, que possam otimizar o serviço diário;

§ 4º - O Serviço de Atendimento Educacional Especializado é realizado por profissional docente especializado em Educação Especial pertencente ao quadro de profissionais da rede estadual de educação. São atribuições deste profissional:

I – Realizar avaliação diagnóstica de aluno portador de necessidades especiais com laudo ou com deficiências de aprendizagem observadas em sala pelo docente e encaminhadas pela Coordenação Pedagógica;

II – Acompanhar em contra turno aluno previamente avaliado pelo serviço do AEE;

III – Encaminhar à Coordenação Pedagógica casos de alunos que necessitem de acompanhamento de equipe multiprofissional da Secretaria de Estado de Educação para que a mesma comunique ao responsável a necessidade de solicitar o serviço junto à mantenedora;

IV – Orientar e auxiliar o planejamento de docentes a respeito de metodologias de aulas e avaliações diferenciadas conforme a necessidade de cada aluno em atendimento pelo AEE;

V – Orientar os responsáveis dos alunos atendidos pelo AEE sobre outras atividades que possam auxiliar no maior desenvolvimento do aluno com necessidades especiais ou déficit de aprendizagem.

§ 5º - Os Projetos realizados nas Salas Ambientais são coordenados pelos profissionais docentes com cursos específicos para os desempenharem e além disso as Salas Ambiente são utilizadas também como apoio pedagógico para os professores de disciplinas que necessitem tais recursos. As salas ambientais correspondem à(o):

a) Biblioteca: sala de apoio e recepção de livros didáticos e paradidáticos do acervo da Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral. São responsáveis também pela entrega e recebimento dos livros didáticos no início do ano letivo e ao final dele quando estão ainda em vigência do período trianual do Programa Nacional do Livro Didático do governo federal;

b) Sala de Leitura: sala de apoio no desenvolvimento de projetos voltados ao letramento formal adequado ao prosseguimento do aluno na competência da leitura, escrita e interpretação que porventura tenham ficado deficientes nas séries ou anos anteriores. Também servem de apoio aos professores da disciplina de Língua Portuguesa com atividades voltadas à fixação do conteúdo ministrado;

- c) Telessala: sala de apoio às atividades que necessitem de projeção de vídeos e atividades afins auxiliando o professor de sala de aula de disciplinas que necessitem deste recurso;
- d) Laboratório de Informática Educativa: sala de apoio às atividades que necessitem o uso de computadores e internet. Esta sala deve ser utilizada exclusivamente para este fim e desenvolvimento de projetos que fomentem a inclusão digital dos alunos do educandário.

TÍTULO V

Do Serviço Administrativo

Art. 8º – É competência da Secretaria Escolar todo e qualquer serviço de cunho administrativo que envolva assentamentos de alunos e servidores da Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral. Portanto, é atribuição da Secretaria Escolar as seguintes atividades:

- I – Registro de Matrícula de alunos novos pelo sistema de matrícula da rede estadual de ensino;
- II – Registro dos alunos veteranos tais como notas, frequências e guarda de dados e documentos entregues na matrícula;
- III – Emissão de Ressalva, Histórico, Fichas Individuais e Declarações Escolares solicitadas dentro do prazo estipulado pela secretaria escolar conforme demanda;
- IV – Emissão de Declaração de Vínculo de servidor estadual ou federal que pertença ao quadro da escola;
- V – Recepção de atestados médicos dos servidores e demais documentos que comprovem qualquer necessidade de afastamento das atividades;
- VI – Impressão, Orientação e Verificação do Ponto dos servidores estaduais, federais, caixas escolares, unidade descentralizada e horistas;
- VII – Recepção e Emissão de ofícios, requerimentos e memorandos aos entes externos e setores internos da escola.
- VIII – Confecção das Atas de Conclusão ao término dos anos letivos;
- IX – Arquivamento de cadernetas de dependência encaminhados através do serviço técnico-pedagógico após terem sido apuradas;
- X – Organização dos arquivos da secretaria escolar de forma que permaneça em ordem para que haja agilidade no encontro das informações solicitadas;
- XI – Organização dos Processos de Certificação dos alunos egressos do educandário;
- XII – Emissão de Certificado de Conclusão da Educação Básica dos alunos egressos.

TÍTULO IV
DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO
CAPÍTULO 1

Das Disposições Gerais

Art.9º – O processo de avaliação da Escola Estadual Profª Risalva Freitas do Amaral tomará como base a Sistemática de Avaliação aprovada pela Resolução nº 046/2015 do Conselho de Estadual de Educação.

Art.10 – A metodologia de avaliação será determinada pela escola obedecendo ao mínimo de três instrumentos recomendados pela sistemática e terá a seguinte distribuição:

I – Duas avaliações parciais no valor de 8,0 pts e divididos em duas partes cada, sendo uma referente aos conteúdos ministrados correspondentes a matriz e equivalente a 6,0 pts e uma considerando os conteúdos atitudinais que deverão ser observados no processo no valor de 2,0 pts.

II – Uma avaliação final no valor de 9,0 pts referente aos conteúdos trabalhados durante o bimestre e cuja metodologia será definida pela escola no início do ano letivo e repassada aos responsáveis dos alunos.

Art. 11 – Considera-se Conteúdos Atitudinais aqueles que se referem à participação do aluno, ao seu comprometimento com as atividades e também assiduidade, pontualidade e cumprimentos dos prazos estabelecidos para a entrega ou término das tarefas escolares.

Art. 12 – As avaliações realizadas no processo terão critérios previamente estabelecidos pelo professor e deverão constar no planejamento anual e bimestral que ficarão, após entrega, à disposição dos pais na coordenação pedagógica.

Art. 13 – O calendário de avaliações finais de cada bimestre deverá ser informado aos responsáveis dos alunos para que façam efetivo acompanhamento dos alunos sob sua responsabilidade.

CAPÍTULO 2

Do Planejamento e Execução das avaliações bimestrais

Art. 14 – As avaliações finais de cada bimestre obedecerão um rito processual que vai desde a sua elaboração até a sua aplicação.

Art. 15 – Será dever do professor cumprir os prazos definidos em calendário e repassados pela coordenação pedagógica para a entrega das matrizes que gerarão a reprodução das avaliações.

Art. 16 – Será dever da Coordenação Pedagógica receber e providenciar as vistas nos instrumentos para que assim sejam formatadas para a sua correta aplicação, visando praticidade, caráter pedagógico e economicidade.

Art. 17 – A Coordenação Pedagógica terá como função primordial zelar pelo cumprimento dos prazos estabelecidos, podendo fazer uso de todos os artifícios legais que forem permitidos e que forem de sua atribuição para que o docente o faça, assim como prestar assessoramento aos docentes com dificuldade, orientando-os efetivamente.

Art. 18 – O docente que sentir dificuldade em qualquer uma das fases do rito processual deverá procurar imediatamente a Coordenação Pedagógica do seu turno para que as mesmas o assessorarem na conclusão e envio do seu instrumento.

Art. 19 – No dia da avaliação, o professor do dia deverá aplicar a avaliação assim como auxiliar na correção da mesma se esta for de caráter objetivo com gabarito previamente entregue para o filtro de correção, assim como as demais atividades inerentes ao processo avaliativo que tenham sido previamente definidas em reunião pedagógica ou através de memorando circular por parte da Direção ou Coordenação Pedagógica.

CAPÍTULO 3

Do Lançamento das Médias no Boletim Do Aluno

Art. 20 – Será dever do docente lançar as notas dos alunos referentes a todos os instrumentos realizados assim como reavaliações que tenham sido oportunizadas computando na nota bimestral do educando para melhor acompanhamento por parte da Coordenação Pedagógica e dos Responsáveis dos alunos.

Art. 21 – Será dever do docente também atentar para os prazos de lançamento para que a Coordenação Pedagógica possa identificar algum problema que porventura possa vir a ocorrer, assim como a Secretaria Escolar também possa imprimir os boletins para a entrega em Plantão Pedagógico aos Responsáveis dos alunos.

Art. 22 – Os prazos para lançamento deverão constar no Calendário Escolar que será de conhecimento prévio dos docentes e acompanhados pela Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar.

Art. 23 – Qualquer problema no lançamento que comprometa o prazo deverá ser comunicado imediatamente à Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar.

Parágrafo Único – Qualquer mudança nas datas das fases de todo o processo avaliativo deverão ser previamente comunicadas a todos os setores competentes em tempo hábil através de reuniões com ata registrada ou memorando circular assim como, a modificação nas datas de aplicação deverão ser amplamente divulgadas para que os Responsáveis dos alunos e alunos tomem conhecimento.

CAPÍTULO 4

Da Recuperação Paralela

Art. 24 – A recuperação paralela será contínua e imediata ao conteúdo desenvolvido no bimestre, proporcionando ao aluno a oportunidade de rever os assuntos trabalhados e superar possíveis dificuldades objetivando que a prática e a dinâmica de novas estratégias propostas pelo professor, permitam ao aluno assimilar o conteúdo e conseqüentemente preparando-o para novas aprendizagens.

Art. 25 – A recuperação paralela deve ser referente ao conteúdo que foi trabalhado no bimestre em encerramento. A verificação dessa recuperação é feita através da observação do desempenho e participação do aluno frente à recuperação contínua, considerando que o mesmo deverá superar dificuldades relacionadas aos conceitos, procedimentos e atitudes daquele período.

Art. 26 – Ao final de cada bimestre, o aluno que não atingiu a média 12,5 (doze e meio) pts, em cada componente curricular, será convocado para estudos de recuperação paralela.

Art. 27 – Os alunos serão convocados para as aulas Recuperação Paralela, com carga horária mínima de 5 módulos aula de 50min., através de comunicado enviado aos pais, priorizando-se as dificuldades de entendimento e aplicação dos conteúdos. As aulas serão ministradas preferencialmente pelo professor da turma/ano ou pelo professor com menor carga horária disponível escolhido pela Direção após consulta a Coordenação Pedagógica.

Art. 28 – A Avaliação de Recuperação Paralela ou 4º instrumento ao aluno nesta condição será obrigatória e terá o valor de 9,0 pts e substituirá a menor nota dentre os instrumentos utilizados pelo professor no processo de avaliação bimestral, não podendo superar a nota máxima por instrumento.

Art. 29 – Em todos os bimestres será considerada a nota de maior valor.

Art. 30 – No final do 1º semestre letivo será oportunizado ao aluno que não tiver alcançado $\frac{1}{4}$ da média do ano letivo em qualquer componente, no retorno do 2º semestre (1 semana após o

plantão pedagógico), uma avaliação de Recuperação do 1º Semestre no valor de 25 pts. A nota obtida pelo aluno substituirá a menor média entre os dois bimestres. O conteúdo desta avaliação poderá ser definido entre qualquer dos conteúdos trabalhados no 1º semestre e será previamente informado pelo professor à coordenação pedagógica para o preparo do comunicado aos responsáveis dos alunos. Esta Avaliação não tem caráter obrigatório.

Art. 31 – Após o Plantão Pedagógico do 2º bimestre, o responsável do aluno terá 72h para solicitar à Coordenação Pedagógica que o aluno sob sua responsabilidade realize a Avaliação de Recuperação Semestral, inscrevendo-o e assinando um termo de responsabilidade comprometendo-se em acompanhá-lo no processo e encaminhá-lo na data marcada para a avaliação.

Art. 32 – Ao final do período letivo o aluno que não atingiu média final igual ou superior a 50% em cada componente curricular no Ensino Fundamental e Médio participará da recuperação final.

TÍTULO V
DA COORDENAÇÃO DISCIPLINAR
CAPÍTULO 1
Da Descrição e Função

Art.33 – A Coordenação Disciplinar (CODIS) é o órgão que, integrado com a Equipe Gestora, Coordenação Pedagógica (COPEP) e Corpo Docente e tem por finalidade acompanhar, coordenar e desenvolver as atividades curriculares, articulando ações que assegurem o cumprimento do Projeto Pedagógico (PP), do Regimento Interno (RI) e demais normas em vigor, de forma a propiciar a aprendizagem significativa para os alunos e a manutenção da disciplina no ambiente escolar.

Art.34 – A CODIS é responsável por buscar alternativas disciplinares e pedagógicas, em conjunto com a COPEP, necessárias para o pleno desenvolvimento da formação disciplinar e intelectual do aluno, realizando análise e avaliação contínua da prática disciplinar e pedagógica com o intuito de adotar medidas necessárias para o seu aperfeiçoamento.

Art. 35 – O comando da CODIS será exercido por oficial do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Amapá e quadro de praças, pré-estabelecido pela gestão escolar (Direção), com diploma de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento, reconhecido pelo MEC.

Art. 36 – As atribuições da Coordenação Disciplinar estão descritas na Organização da Coordenação Disciplinar da Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral, Anexo I.

CAPÍTULO 2

Organograma da Coordenação Disciplinar

Art. 37 – A equipe da CODIS será composta por:

- I - Coordenador Disciplinar;
- II- Coordenador Disciplinar Adjunto;
- III - Chefes de Monitoria;
- IV- Chefe da Seção de aluno;
- V - Monitores Disciplinares.

Parágrafo Único – Todos os integrantes da CODIS serão Bombeiros Militares do CBMAP e deverão possuir no mínimo diploma de nível superior reconhecido pelo MEC, atentando-se para a exigência do Art. 3º que trata, especificamente, do Coordenador Disciplinar.

Art. 38 – Os Bombeiros Militares que integram a CODIS poderão desenvolver projetos educacionais de acordo com a área de conhecimento de suas respectivas graduações e/ou pós-graduações, respeitando as diretrizes do PPP da Unidade Escolar.

As atribuições das equipes da CODIS estão descritas na Organização da Coordenação Disciplinar da Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral, conforme anexo I.

CAPÍTULO 3

Documentos emitidos pela Coordenação Disciplinar

Art. 39 – Os documentos serão compostos:

- I- Relatório para o Conselho Tutelar;
- II- Relatório para COPED;
- III- Documentos referentes às Medidas Disciplinares;
- IV- Relatório do professor/Aluno;
- V- Fatos observados.

Art. 40 – Os documentos referentes ao item III estão descritas no Regulamento Disciplinar da Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral, conforme anexo II.

Art. 41 – As atividades realizadas rotineiramente e de forma extraordinária pela CODIS, tais como:

I-Formatura de Conclusão do Ensino Médio e Fundamental;

II-Formatura de Início do Ano letivo;

III-Formatura de Retorno das férias de julho;

IV-Formatura Matinal/Vespertina;

VII-Instruções de Básica Militar-IBM;

VIII- Aviso prévio de 24h aos pais ou responsáveis legais, conforme necessidade da CODIS.

CAPÍTULO 4

Do Comportamento do Aluno

Art. 42 – O comportamento do aluno deve ser classificado, de acordo com graus numéricos, observados os seguintes parâmetros:

I - Excepcional – grau numérico: 9,01 a 10,00;

II - Ótimo – grau numérico: 8,01 a 9,00;

III - Bom – grau numérico: 7,00 a 8,00;

IV - Regular – grau numérico: 5,00 a 6,99;

V - Insuficiente – grau numérico: 3,00 a 4,99;

VI - Incompatível – grau numérico: 0 a 2,99.

Parágrafo Único – O aluno que ingressar no comportamento regular para baixo, não poderá participar de nenhum evento desportivo escolar ou de caráter de merecimento dentro ou fora do ambiente escolar.

Art. 43 – Ao ser matriculado na Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral, o aluno será cadastrado no Sistema Disciplinar da CODIS.

§ 1º. O aluno novato, bem como os veteranos, terão seus comportamentos classificados inicialmente como “bom”, com o grau numérico de conceito igual a 8,00 (oito).

§ 2º. O aluno que obtiver 4 (QUATRO) pontos perdidos com atos de indisciplina, estará sujeito a avaliação dos setores competentes para sua matrícula, podendo perder o direito de renovação de sua matrícula;

§ 3º Finalizado o ano letivo vigente, a pontuação disciplinar dos alunos voltará ao estabelecido no RDE. (Regulamento disciplinar escolar).

Art. 44 – O assentamento individual do aluno deverá ser mantido e atualizado pela CODIS.

Art. 45 – As medidas disciplinares abaixo discriminadas recebem determinados valores numéricos que irão influir no cômputo negativo ou positivo para o cálculo do grau de comportamento e de sua classificação:

- I - Advertência Verbal;
- II - Advertência Escrita; (- 0,20);
- III - Repreensão; (- 0,30);
- IV - Atividade de Caráter Disciplinar e Educativo (A.C.D.E): (- 0,20)
- V - MPAE(Medidas Preventivas de Aprendizado Escolar) (-0,40) a cada dia computado;
- VI - Suspensão das Atividades Escolares; (- 0,80) a cada dia computado.
- VII - Transferência Compulsória;
- VIII - Impedimento de Renovação de Matrícula.
- IX - Retenção do(os) alunos no horário do intervalo.

§ 1º: A CODIS poderá fazer a retenção dos alunos, conforme necessidade, mediante a garantia da merenda Escolar.

§ 2º: O envolvimento satisfatório dos alunos em projetos da escola, sendo reconhecido seu destaque por professores e/ou membros da COPED E CODIS, implicará ao aluno ganho na pontuação de seu conceito;

§ 3º. O aluno sofrerá decréscimo de seu grau numérico de comportamento, sempre que lhe for aplicada medida disciplinar, de acordo com as transgressões Disciplinares, conforme Anexo II deste regimento.

§ 4º. A CODIS por sua vez, deverá informar aos pais ou responsáveis, quando do ingresso do aluno nessa classificação de comportamento e sobre as consequências da continuidade nessa condição.

§ 5º. Fica estabelecido o tempo de cumprimento do A.C.D.E e MPAE em duas horas no contra turno, acordado com os responsáveis legais.

§ 6º. Os alunos que tiverem reincidência em suas práticas indisciplinares será encaminhado à avaliação psicológica de acordo com sua necessidade.

§ 7º. O aluno que se enquadrar nos incisos do art. 19 estará sujeito aplicação do RDE.

CAPÍTULO 5

Das recompensas

Art.44 – As recompensas são utilizadas para valorizar e enaltecer os alunos que se destacam na vida escolar, seja por mérito disciplinar, intelectual, físico ou social.

Parágrafo Único. As recompensas ocorrerão de acordo com a participação do aluno em atividades escolares, apresentação pessoal, comportamento exemplar, dentre outros destaques considerados positivos pela Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral.

Art. 45 – Os Elogios são recompensas que constituem fatores de melhoria de comportamento e recebem determinados valores numéricos que irão influir no cômputo positivo para o cálculo do grau de comportamento e de sua classificação, conforme discriminado:

I - Elogio Verbal: (+ 0,15);

II - Elogio em Boletim Interno:

a) Individual: (+ 0,60);

b) Coletivo: (+ 0,20);

III - Média da Nota Intelectual Bimestral maior ou igual a 8,5: (+ 0,40);

IV - Transcurso de Tempo Sem Medida Disciplinar (T.S.M.D).

Parágrafo Único. O Transcurso de Tempo Sem Medida Disciplinar (T.S.M.D) começará a ser contado após 60 (sessenta) dias consecutivos, durante o ano letivo, sem que o aluno tenha sofrido qualquer medida disciplinar. Será acrescido 0,01 (zero vírgula zero um) ponto por dia que exceder a este prazo, até atingir o grau de comportamento 10 (dez). Art. . O aluno terá acréscimo em seu grau numérico de comportamento, desde que atenda as condições do artigo anterior.

Art. 46 – São competentes para proferir os elogios previstos, as autoridades abaixo relacionadas, de acordo com os seguintes critérios:

I - Elogio verbal: Diretor da Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral, Diretor Adjunto, Coordenador Disciplinar, Coordenadoras Pedagógicas, Chefes de Monitorias, Monitores Disciplinares e Professores;

II - Elogio em Boletim Interno, individual ou coletivo: Diretor Escola Militar de Gestão Compartilhada Professora Risalva Freitas do Amaral, Diretor Adjunto e Coordenador Disciplinar.

Parágrafo Único. As autoridades e servidores da Escola que não possuem competência para proferir elogios podem propô-los a quem o seja.

TÍTULO VII

DA ROTINA ESCOLAR

Art. 47 – São competências dos Militares as rotinas escolares abaixo:

I- Da abertura dos portões e fechamento dos portões, manhã: 6h30min às 7h00min, tarde: 12h30min às 13h00min, respectivamente;

II- Formatura Matinal/Vespertina: Das 6h50min às 7h25min; 12h50 às 13h25min, respectivamente, depois seguem para as suas salas de forma ordenada.

- III – O Aluno de Dia e Chefe de Turma de cada turma deverão auxiliar a Monitoria Disciplinar na rotina de recepção e apresentação do turno.
- IV – A reunião de formatura dos alunos ocorrerá preferencialmente na Quadra Poliesportiva da escola ou lugar designado pela Chefia de Monitoria ou outra autoridade competente presente no turno.
- V – Todos os dias pelo menos uma turma deverá ser deslocada para a realização do Hasteamento e Arreção do Pavilhão Nacional (este último será dispensado nos dias em que houver sexto horário de aula).
- VI – As formaturas diárias serão momentos em que os alunos entrarão em forma para verificação de frequência, orientações e avisos.
- VII -Apresentação individual diária do aluno na Escola será de acordo com os Uniformes previstos no Regulamento de Uniformes.
- VIII -Revista Geral de uniforme acontecerá quinzenalmente, de acordo com a data prevista pela CODIS, informado com 72 horas de antecedência para os responsáveis legais. Não isentando a CODIS de sua revista diária.
- IX - O não cumprimento do artigo IV implicará o não acesso do aluno a Escola e deverá ser justificada em posterior oportunidade pelo responsável do aluno à Coordenação Disciplinar.
- X - As Instruções Básicas Militares (IBM) ficarão a cargo das monitorias, de acordo com o cronograma escolar diário, podendo a CODIS realizarem os conteúdos deste IBM, ficando a cargo do militar o tempo necessário para a execução de tal atividade.
- XI -A liberação dos alunos ficará a cargo da CODIS E COPED, vedando ao professor fazer tal liberação após o término de sua aula.
- XII - Fica estabelecido que os Eventos Oficiais promovidos pela Escola que o aluno deverá apresentar-se de acordo com o padrão previsto no regulamento de uniforme.
- XIII - Fica estabelecido que a retirada de sala de aula por atos de indisciplina do aluno, será de responsabilidade única e exclusiva do professor, mediante fato observado.
- XIV - As entregas de notificações, bem como qualquer documento estabelecido no art.16 deste regulamento, serão de responsabilidade da CODIS E COPED;
- XV -O aluno que apresentar algum tipo de enfermidade, só será liberado da escola mediante acompanhamento, autorização dos pais, da CODIS e COPED;
- XVI -Ficará a cargo dos militares da CODIS a revista inopinada, de acordo com a necessidade Escolar de tal Coordenação.
- XVII - Os alunos terão obrigação de apresentar um copo ou garrafinha na formatura Matinal e Vespertina;

XVIII - Os IBMS não poderão extrapolar os horários de 12h30min pela manhã e 18h30min pela tarde.

§ 1º: Os alunos que chegarem depois do fechamento dos portões no horário matutino e vespertino retornará para suas residências, salvos aqueles que apresentarem atestado médico, comparecimento médico por escrito, autorização de jovem aprendiz, trabalho, poderá ser deslocado para suas respectivas salas de aula. Cabendo o responsável justificar tal conduta na Coordenação Pedagógica.

§ 2º: Os alunos não poderão levar celular, tablete, *notebooks*, rádios HT's (comunicadores), rádios, caixa de som ou similares para dentro do ambiente escolar, salvo autorização por escrito pela CODIS e COPED.

§ 3º: O aluno poderá, com autorização por escrito emitido pela CODIS em comum acordo com o responsável legal, portar celular para apenas se comunicar com seu responsável, quando liberados da Escola. Ficando de inteira responsabilidade dos responsáveis os eventos que ocorrerem de furto, roubo, alteração física do objeto dentro do ambiente Escola, após a emissão da autorização. O aluno terá que comunicar o Bombeiro Militar que fará uso do celular para as ligações acima citada.

§ 4º: Os casos previstos no parágrafo 2º quando encontrado com o aluno será feita retenção, no primeiro momento, convocados os responsáveis e os eventos de reincidência os objetos serão encaminhados para outro órgão competente (CIOSP).

§ 5º: É vedado o aluno (a) portar qualquer objeto perfuro-cortante, arma branca, arma de fogo, entorpecentes, bebidas alcoólicas para dentro da Escola. Ficando passivo de encaminhamento para os órgãos competentes dentro do ambiente escolar e fora do ambiente Escolar, dentre eles, Conselho Escolar, Delegacias, Conselho Tutelar.

CAPÍTULO I

Das Atribuições do Aluno de Dia

Art. 48 – O Aluno de Dia é aluno mais antigo da companhia, este aluno é responsável por receber os alunos das demais companhias na formatura do turno e apresentar para o Chefe de Monitoria ou militar mais antigo à frente do turno. Será de sua responsabilidade auxiliar na conferência dos alunos do turno para repassar ao controle de faltas e elaboração da alimentação do dia.

Art. 49 – O Aluno de Dia obedecerá à uma escala elaborada pela Seção de Alunos, a mesma será sempre elaborada e divulgada no dia anterior ao seu serviço.

Art. 50 – O Aluno de Dia também será responsável por auxiliar a Monitoria na fiscalização da limpeza das salas de aula e o controle de material dos Chefes de Turma.

Art. 51 – Será de responsabilidade do Aluno de Dia fazer a verificação dos alunos que se encontrarem fora de sala de aula após o horário do intervalo para repassar à Coordenação Disciplinar.

CAPÍTULO II

Das Atribuições do Chefe de Turma

Art. 52 – O Chefe de Turma é o aluno responsável pela turma no dia do seu serviço. Cada turma terá o seu Chefe de Turma.

Art. 53 – O Chefe de Turma será responsável pela chamada inicial e conferência de faltas que deverão ser repassadas ao Aluno de Dia e ao Monitor mais antigo.

Art. 54 – Será responsável também pelo preenchimento do Livro de Alterações onde constará todas as faltas e demais informações referentes ao cotidiano da turma (tais como: alunos doentes, alunos dispensados antes do término da aula, etc)

Art. 55 – O Chefe de Turma se reportará ao Monitor Disciplinar de sua companhia (responsável pelo Ano/Série);

Art. 56 – Será de responsabilidade do Chefe de Turma o material que lhe é entregue diariamente para o auxílio no seu serviço, são eles: A pasta do Chefe de Turma, Pincéis e apagador, Colete de identificação e o Livro do Chefe de Turma).

Art. 57 – O Chefe de Turma terá precedência sobre os demais alunos durante o seu turno.

Art. 58 – O Chefe de Turma deverá manter o controle de sua turma em caso de problemas que venham a ocorrer o mesmo deve informar imediatamente à Monitoria Disciplinar para que a mesma tome conhecimento e providências.

TÍTULO VIII

DOS DIREITOS E DEVERES DOS ALUNOS

CAPÍTULO I

Dos Direitos dos Alunos

Art. 59 – De acordo com o Art. 205 da C.F. *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno*

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Art. 55 versa que: *Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.*

Portanto, é direito dos alunos:

I-Ser informado verbal ou por escrito das medidas disciplinares impostas durante o calendário escolar;

II- Ser comunicado da saída do aluno após adentrar o estabelecimento de Ensino pela CODIS e COPED;

III-Ter acesso a escola em horários de expediente mediante autorização por escrito do setor competente, atentando ao RU (Regulamento de uniformes), ou normas internas de acesso;

IV- Ter assistência Pedagógica e Disciplinar sempre que necessário;

VII- O respeito à condução do rito do devido processo legal nos casos das medidas disciplinares;

§ 1º: Serão vedadas as justificativas de ausências de alunos por contatos telefônicos;

§ 2º: É direito do aluno em casos de indisciplinas, a garantia ao contraditório e ampla de defesa, ratificando seus direitos fundamentais previstos em lei.

CAPÍTULO 2

Dos Deveres dos Alunos

Art. 60 – São deveres dos alunos:

I- Dedicar-se aos estudos;

II- Respeitar e Executar o Regimento Interno;

III- Respeitar e Executar o Regulamento De Uniforme;

IV- Respeitar e Executar o Regulamento Disciplinar;

V- Entregar os comunicados e informativos emitidos pela escola aos responsáveis;

VI- Zelar pelo ambiente escolar, mantendo em ordem;

VII- Realizar a limpeza das salas quando necessário e definido em escala de limpeza, no final de cada dia escolar;

Paragrafo único: O não cumprimento dos incisos acima citados que trata dos deveres dos alunos implicará nas sanções previstas no RDE vigente.

TÍTULO IX
DOS DIREITOS E DEVERES DOS RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS

CAPÍTULO 1
Dos Direitos dos Responsáveis dos Alunos

Art. 61 – São direitos dos responsáveis:

I - Ser comunicado sobre o Comportamento Disciplinar e Pedagógico do aluno durante ano letivo vigente;

II – Manter-se informado sobre Recompensas e transgressões dos alunos de sua responsabilidade.

III - Ter acesso ao Regimento Interno Escolar.

IV - Ter acesso à escola em horário de expediente;

§ 1º: Fica vedado qualquer informação oficial, bem como documentos, às pessoas que não se enquadrem na forma legal de responsabilidade sobre o aluno.

§ 2º: Ficado vedado o acesso ao ambiente escolar os responsáveis que não estiverem com roupas condignas.¹

CAPÍTULO 2
Dos Deveres dos Responsáveis dos Alunos

Art. 62 – De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Art. 22. Lei 8.069/1990:

Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Parágrafo Único – A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei.

I-Acompanhar o educando durante o Calendário Escolar;

¹ Considera-se traje condigno aquele que não denota sensualidade ou desleixo por parte do indivíduo, visto que há cobrança dos alunos pela sua apresentação pessoal. Portanto inclui-se:
Para mulheres: blusas de alça ou excessivamente decotadas e mini saias e vestidos com decotes exacerbados e muito curtos.
Para homens: Bermudas e camisetas tipo regata.

- II- Manter o contato telefônico e endereços atualizados;
 - III- Se apresentar quando convocados pela CODIS;
 - IV- Comparecer quanto necessário no ambiente escolar;
 - V- Justificar faltas, notificações e convocação dos alunos com a presença na Escola;
 - VI- Respeitar as normas de atendimentos e acessos neste ambiente, atentando principalmente as vestes utilizadas;
 - VII- Fica vedada o acesso dos pais ou responsáveis trajando roupas incompatíveis em horários de expediente, como camisetas, bermudas, shorts, minissaias, camisas de alça, vestidos curtos acima do joelho, entre outros;
 - VII- Comprometer-se a providenciar todos os uniformes previstos no Regulamento de Uniformes;
 - VIII- Comprometer-se em buscar ou providenciar um meio de transporte para o seu filho no término das atividades escolares;
 - IX- Orientar quanto os cuidados de higiene pessoal e garantir tais materiais (absorvente, creme dental, toalha).
 - X- Será de responsabilidade dos pais ou responsáveis legais informar sobre alterações do uniforme, mediante comparecimento na CODIS, estabelecendo prazos para apresentação do aluno de acordo com o regulamento de uniformes;
- § 1º: A cobertura tipo boné da Escola e os moletons definido pelo REGULAMENTO DE UNIFORMES, são opcionais.
- § 2º: Serão vedadas as justificativas de responsáveis feitas por contato telefônico. O mesmo deverá sempre dirigir-se ao estabelecimento escolar exceto em casos de motivo de força maior.
- § 3º: Para conhecimento de todos: De acordo com o Decreto nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940 do Código Penal Art. 331- Desacatar funcionário público no exercício da função ou razão dela:
- Pena – Detenção de seis meses a dois anos ou multa.

Macapá, 31 de outubro de 2019.

GREYCE CAROLINE DA SILVA DIAS PANTOJA – CAP QOC BM
Diretora da EEPRFA

ANEXO I
REGULAMENTO DISCIPLINAR ESCOLAR

TÍTULO I
ORGANIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO DISCIPLINAR

Art. 1º. Compete ao Coordenador Disciplinar:

I - Realizar, periodicamente, reuniões com a COPED, o NAPS e os professores para planejamento e avaliação das atividades, oportunizando o intercâmbio de ideias que possam concorrer para a melhoria da disciplina e do rendimento escolar.

II - Buscar projetos culturais e sociais da comunidade, de instituições externas e do CBMAP, integrando-os aos projetos de trabalho da escola.

III - Avaliar, promover e reordenar, em conjunto com a COPED, os projetos de trabalho em andamento na escola.

IV - Participar de reuniões e de estudos promovidos pela SEED e outras instâncias.

V - Implementar ações junto à família visando fortalecer a relação escola/comunidade para que os pais ou responsáveis acompanhem a vida escolar de seus filhos, quanto à frequência, disciplina e rendimento escolar.

VI - Coordenar as atividades inerentes à formação disciplinar dos alunos.

VII - Desenvolver e acompanhar ações que assegurem o cumprimento do Projeto Pedagógico (PP), do Regimento Interno (RI) e demais normas em vigor na Unidade Escolar.

VIII - Orientar permanentemente as ações dos Chefes de Monitorias e dos Monitores Disciplinares, no que diz respeito ao trato e ao enquadramento dos alunos, em cumprimento às normas disciplinares, respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o direito de ampla defesa e do contraditório.

IX - Fiscalizar as atividades disciplinares e pedagógicas desenvolvidas em todos os turnos de funcionamento da Unidade Escolar.

X - Construir, desenvolver e aperfeiçoar as diretrizes das atividades inerentes às instruções militares que serão desenvolvidas na Unidade Escolar.

XI - Padronizar procedimentos no que diz respeito ao andamento dos turnos e situações que envolvam os alunos, tanto no campo pedagógico quanto no campo disciplinar, respeitando as peculiaridades dos turnos.

XII - Aruar em situações que extrapolem a competência dos chefes de monitorias;

XIII - Realizar reuniões periódicas com os Chefes de Monitorias e Monitores Disciplinares visando a aprimoramento da disciplina dos alunos.

XIV - Aplicar as medidas disciplinares referentes à advertência verbal, advertência escrita, repreensão, Atividade de Caráter Disciplinar e Educativo (A.C.D.E) e Suspensão das Atividades Escolares. XV - Emitir relatório, a direção, que indique a necessidade de aplicação de medidas disciplinares referente à Transferência Compulsória e Impedimento de Renovação de Matrícula.

Parágrafo Único: O Coordenador Disciplinar adjunto, terá como atribuição todos os itens previstos no Art. 1º deste regulamento.

Art. 2º. Os Chefes de Monitoria tem por finalidade supervisionar a disciplina dos alunos no âmbito escolar, fazendo cumprir as determinações do Coordenador Disciplinar e o disposto nas normas em vigor na Unidade Escolar, bem como acompanhar as atividades desenvolvidas pelos monitores disciplinares e professores.

Parágrafo Único – Os Chefes de Monitoria terão precedência sobre os auxiliares educacionais, mesmo não estando ligado diretamente na estrutura organizacional da Unidade Escolar, pois deverão acompanhar todos os problemas ocorridos durante seu turno de trabalho nos mais diferentes setores da escola, atuando efetivamente como coordenador auxiliar.

Art. 3º. São atribuições dos Chefes de Monitoria:

I - Assessorar o Coordenador Disciplinar na elaboração de normas gerais de ação.

II - Zelar pelo bom andamento das atividades e da disciplina escolar.

III - Acompanhar e executar as atividades inerentes às instruções militares, de acordo com as diretrizes emanadas pelo comando da CODIS.

IV - Chefiar a entrada e saída dos alunos as dependências da Unidade Escolar.

V - Conduzir as formações militares no início e final de cada turno de funcionamento da escola e nas demais solenidades.

VI - Promover nas formaturas diárias pauta de assuntos, respeitando os horários disponíveis, estimulando e despertando práticas socioculturais, patrióticas, cívicas e humanísticas.

VII - Acompanhar e fiscalizar as atividades desenvolvidas pelos auxiliares educacionais nas áreas de administração escolar, de multimeios didáticos, de manipulação de alimentos, de apoio pedagógico e de manutenção, em seus respectivos turnos de trabalho.

VIII - Verificar a execução dos serviços de manutenção e higiene do ambiente escolar.

IX - Verificar a presença dos professores em sala de aula, nos horários previstos para estarem presentes, registrando as ausências e os motivos.

X - Providenciar, em conjunto com a COPED, atendimento aos alunos quando o professor estiver ausente.

XI - Informar ao Coordenador Disciplinar sobre todos os fatos ocorridos no funcionamento da escola em seu turno de trabalho.

XII - Prestar esclarecimentos aos professores, funcionários, pais e/ou responsáveis dos alunos sobre diretrizes emanadas pelo comando da CODIS.

XIII - Fazer os devidos registros das alterações no Livro de Ocorrência referente ao seu turno de trabalho.

XIV - Aplicar as sanções disciplinares referentes à Advertência Verbal, Advertência Escrita e Repreensão.

XV - Informar ao Coordenador Disciplinar a necessidade de aplicação de sanção disciplinar que exceda a Repreensão em decorrência de infrações ao Regulamento Disciplinar.

XVI - Promover o diálogo entre os envolvidos em sanções disciplinares, visando à harmonia do grupo e a solução de conflitos.

XVII - Promover encontros com os pais e/ou responsáveis legais de alunos indisciplinados, visando estreitar a parceria como o foco na mudança de comportamento.

XVIII - Receber os recursos administrativos inerentes às sanções disciplinares e fazer o devido encaminhamento ao Coordenador Disciplinar.

Art.4º. São atribuições do Chefe da Seção de aluno:

I-Elaborar os documentos referente a CODIS;

II-Organizar as pastas dos alunos, anualmente;

III-Atualizar o Comportamento Disciplinar dos alunos;

IV- Participar das formaturas, eventos, quando necessário;

V- Zelar pela segurança e disciplina individual e coletiva dos alunos;

VI- Observar a entrada e saída dos alunos, quando necessário;

VII- Auxiliar e executar as atividades inerentes às instruções cívicas e militares, quando necessário;

VIII-Estimular o desempenho escolar e a conduta do aluno a participar das atividades de ensino, quando necessário.

Art. 5º. Para executar o controle disciplinar dos alunos os Chefes de Monitoria contarão nos seus respectivos turnos de trabalho com a contribuição de uma equipe de Monitores Disciplinares.

Art. 6º. Os Monitores Disciplinares tem por finalidade executar a disciplina dos alunos no âmbito escolar, fazendo cumprir as determinações da sua chefia imediata e mediata, assim

como, o disposto nas normas em vigor na Unidade Escolar, bem como apoiar os Chefes de Monitoria quanto à fiscalização geral da escola, nos seus respectivos turnos de trabalho.

Art. 7º. São atribuições dos Monitores Disciplinares:

I - Assessorar diretamente o Chefe de Monitoria na manutenção da disciplina da escola, bem como auxiliar a equipe administrativa, de apoio e a COPED.

II - Zelar pela segurança e disciplina individual e coletiva, orientando os alunos sobre as normas disciplinares destinadas à manutenção da ordem e à prevenção de acidentes na escola.

III - Observar a entrada e saída dos alunos, permanecendo nas imediações dos portões, para prevenir acidentes e irregularidades.

IV - Auxiliar e executar as atividades inerentes às instruções cívicas e militares.

V - Ministar instruções militares e demais instruções que estejam de acordo com a sua formação acadêmica.

VI - Manter a organização dos alunos durante aos intervalos de aulas. VII - Exercer o acompanhamento da conduta do aluno e atuar preventivamente na correção dos comportamentos inadequados.

VIII - Estimular o desempenho escolar e a conduta do aluno ao participar das atividades de ensino.

IX - Comandar os Pelotões e as Companhias de alunos, buscando uma visão holística do grupo de alunos ao seu comando.

TÍTULO II DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 8º. O Regulamento Disciplinar da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral tem por objetivo especificar e classificar os atos de indisciplina, enumerar as medidas disciplinares aplicáveis, os recursos disponíveis e classificar o comportamento dos alunos.

Art. 9º. Para fins de aplicação deste Regulamento considera-se disciplina a observância e o acatamento das normas e disposições nele contidas e que faz referência.

Art. 10º O conjunto de normas disciplinares contidas neste Regulamento é um instrumento a serviço da formação integral do aluno, com foco no caráter educativo e nos valores éticos e morais da doutrina militar.

Art. 11. A disciplina deve ser consciente e responsável. A razão de ser disciplinado jamais deverá ser o medo, a presença do superior, mas a convicção de realizar o bem, o correto, pois a

disciplina influi na conduta do aluno e deve criar condições de desenvolvimento de sua personalidade e na consonância dos padrões éticos da sociedade brasileira, incorporando-lhe os atributos indispensáveis a seu crescimento social.

§ 1º. São manifestações de disciplina:

- I - Perfeito cumprimento de todas as normas escolares;
- II - Correção de atitudes;
- III - Respeito e conhecimento ao Regulamento Disciplinar, ao Manual do Aluno e a todas as normas em vigor na Unidade Escolar;
- IV - Pronta obediência às ordens legais;
- V - Dedicção integral aos estudos;
- VI - Consciência das responsabilidades;
- VII - Observância aos preceitos regulamentares.

§ 2º. A disciplina e o respeito à hierarquia devem ser mantidos permanentemente, nas instalações internas da Unidade Escolar, bem como no convívio social em qualquer localidade, por todos os que compõem a Escola.

Art. 12. A civildade, sendo parte integrante da educação militar, é de interesse vital para a disciplina consciente. Sendo assim, o aluno da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral deverá demonstrar o seu apreço não só aos seus companheiros, mas a todos os profissionais que diretamente ou indiretamente são responsáveis pelo ensino e instrução da Unidade Escolar.

§ 1º. A continência individual deverá ser prestada aos oficiais e praças do Corpo de Bombeiros Militar, da Polícia Militar, aos demais militares de outras forças, aos professores da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral por ocasião da apresentação em sala de aula e aos alunos graduados e de séries/anos mais antigos.

§ 2º. Todos os servidores da Unidade Escolar, civis e militares, têm por obrigação zelar e agir pelo cumprimento do presente regulamento.

Art. 13. A Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral deverá tomar as medidas necessárias para a preservação da segurança, da integridade física, psíquica e moral dos alunos.
Parágrafo Único. Respeitadas à dignidade e à intimidade do aluno, poderão ser realizadas revistas, quando houver motivos que justifiquem tais medidas ou em caráter preventivo.

Art. 14. Eventuais danos materiais causados pelos alunos a Unidade Escolar deverão ser reparados pelos pais ou responsáveis legais.

Art. 15. Os pais ou responsáveis legais devem representar os alunos nas questões disciplinares.

Art. 16. É dever da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral divulgar o seu Regulamento Disciplinar, assim como é direito e responsabilidade dos pais ou responsáveis legais tomar conhecimento do mesmo.

TÍTULO III **DOS ATOS DE INDISCIPLINA**

CAPÍTULO I **DA ESPECIFICAÇÃO DOS ATOS DE INDISCIPLINA**

Art. 17. Ato de indisciplina é a violação dos preceitos da ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e do padrão de comportamento inerente aos alunos da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.

§ 1º. São atos de indisciplina:

- I- Todas as condutas descritas no Art. 60, do presente Regulamento;
- II- Todas as condutas descritas como ato infracional ou crime, ensejados no Código Penal Brasileiro e no Estatuto da Criança e do Adolescente;
- III- Todas as condutas que, de qualquer forma, afetem os padrões de disciplina da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.

§ 2º. O cometimento de atos de indisciplina sujeita o aluno às medidas disciplinares previstas neste Regulamento.

§ 3º. O ato de indisciplina, quando cometido por mais de um aluno, poderá gerar, a cada um, diferentes sanções, considerando, dentre outros, o grau de participação do ato de indisciplina e reprovação da conduta.

CAPÍTULO II **DA CLASSIFICAÇÃO DOS ATOS DE INDISCIPLINA**

Art. 18. Os atos de indisciplina classificam-se em:

- I- Leve;
- II- Médio;
- III- Grave;
- IV- Gravíssimo.

§ 1º. A classificação básica dos atos de indisciplina consta no Título VI do presente Regulamento.

§ 2º. A classificação dos atos de indisciplina compete a quem aplicar a medida disciplinar, observando o disposto neste regulamento.

Art. 12. Os atos de indisciplina terão os seguintes conceitos:

- I - LEVE: São os atos que atingem superficialmente os padrões de disciplina da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, não comprometendo o bom andamento da rotina escolar;
- II - MÉDIO: São aqueles que atingem significativamente os padrões de disciplina da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, de modo que comprometa o bom andamento da rotina escolar;
- III - GRAVE: São os atos que atingem profundamente os padrões de disciplina da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, comprometendo o bom andamento da rotina escolar;
- IV - GRAVÍSSIMOS: São os atos que atingem, de forma irreparável, os padrões de disciplina da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, e denotam a total incompatibilidade da conduta do aluno com a referida Escola, por esse motivo nestes casos os casos a que se referem este inciso serão encaminhados imediatamente ao Conselho Escolar para as medidas legais administrativas que couberem ao contexto, até mesmo sugerir a transferência do(s) aluno(s) envolvido(s) no caso.

CAPÍTULO III

DAS CAUSAS DE JUSTIFICAÇÃO E DAS CIRCUNSTÂNCIAS ATENUANTES E AGRAVANTES

Art. 19. Haverá causa de justificação quando o ato de indisciplina for cometido:

- I - Na prática de ação meritória ou no interesse do serviço, da ordem ou do sossego escolar;
- II - Em legítima defesa própria ou de outrem;
- III - Por motivo de força maior ou caso fortuito;
- IV - Por ignorância, plenamente comprovada, desde que não atente contra os sentimentos normais de patriotismo, humanidade e probidade;
- V - Em obediência a ordem superior, desde que essa, seja ordem ilegal.

§ 1º. Entende-se por legítima defesa o uso moderado dos meios necessários para repelir injusta agressão, seja atual ou iminente, a direito seu ou de outrem.

§ 2º. Reconhecida qualquer causa de justificação, nenhuma medida disciplinar será aplicada.

Art. 20. São circunstâncias atenuantes:

- I - Ser aluno novato (até dois meses, a contar da data da matrícula);
- II - A idade do aluno, considerando sua fase de desenvolvimento;
- III - Ter comportamento classificado como ótimo ou excepcional;
- IV - Ser a primeira falta de natureza semelhante;
- V - Falta de prática com a atividade exercida;
- VI - Relevante participação voluntária em atividades complementares;
- VII - O cometimento do ato para evitar mal maior;
- VIII - Reparar, voluntariamente, o dano causado ou adotar as medidas necessárias para minimizá-lo.

§ 1º. O reconhecimento de circunstâncias atenuantes poderá influenciar na reclassificação do Ato de Indisciplina constante no Art. 60 e, conseqüentemente, na determinação da medida disciplinar a ser aplicada.

Art. 21. São circunstâncias agravantes:

- I - Ser aluno chefe ou subchefe de turma;
- II - Ter comportamento classificado como insuficiente ou incompatível;
- III - Cometer o ato estando ou quando deveria estar em aula, instrução, treinamento, formatura ou parada matinal;
- IV - Cometer a falta disciplinar em público, na presença de outros alunos, fora das dependências da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, quando uniformizado;
- V - Ser reincidente;
- VI - Prática simultânea ou sequencial de dois ou mais atos de indisciplina;
- VII - Conluio entre 02 (dois) ou mais alunos;
- VIII - Ter abusado o aluno de sua autoridade funcional;
- IX - Ter agido com premeditação no cometimento da falta;
- X - Não providenciar reparo a algum dano material que venha causar;
- XI - Já ter sido advertido verbalmente pelo mesmo fato;
- XII - Cometer o ato contra aluno ou qualquer funcionário da Unidade escolar;
- XIII - Atentar contra o patrimônio material ou moral da Unidade escolar;
- XIV - Ser aluno de qualquer série do Ensino Médio.

Parágrafo Único. O reconhecimento de circunstâncias agravantes poderá influenciar na reclassificação do Ato de Indisciplina constante no Art. 60 e, conseqüentemente, na determinação da medida disciplinar a ser aplicada.

TÍTULO IV
DAS MEDIDAS DISCIPLINARES E SUA APLICAÇÃO
CAPÍTULO I
DAS MEDIDAS DISCIPLINARES

Art. 22. As medidas disciplinares têm caráter educativo e sua aplicação visa contribuir para a formação integral do aluno e para a preservação da disciplina escolar.

Art. 23. Por um único ato de indisciplina não se deve aplicar mais de uma medida disciplinar.

Art. 24. As medidas disciplinares, a que estão sujeitos os alunos, são as seguintes:

- X - Advertência Verbal;
- XI - Advertência Escrita;
- XII - Repreensão;
- XIII - Retenção do (os) alunos no horário do intervalo.
- XIV - Retenção do (os) alunos no horário do intervalo.
- XV - Atividade de Caráter Disciplinar e Educativo (A.C.D.E);
- XVI - Suspensão das Atividades Escolares;
- XVII - Transferência Compulsória;

Paragrafo Único: A CODIS poderá fazer a retenção dos alunos, conforme necessidade, mediante a garantia da merenda Escolar.

Art. 25. A Advertência Verbal poderá ser realizada pelos oficiais e praças da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, pela Direção Adjunta, pela Coordenação Pedagógica (COPEP) e pelos Professores e será aplicada apenas nos atos indisciplinares de natureza Leve e Média, não acarretando a perda de pontos no comportamento, entretanto, deverá ser registrada no Livro de Anotações.

Art. 26. A Advertência Escrita é a medida disciplinar que consiste em admoestação escrita feita ao aluno e será aplicada nos casos em que o aluno já tenha sido advertido verbalmente pelo mesmo ato e/ou tenha sido advertido verbalmente acerca de 02 (dois) atos indisciplinares de natureza Leve ou 01 (um) atos indisciplinares de natureza Média.

Art. 26. Repreensão é a censura enérgica, também realizada por escrito, aplicável aos casos em que a Advertência não se mostre suficiente e será aplicada nos casos em que o aluno tenha sido sancionado por uma advertência escrita e/ou no caso do cometimento de um ato indisciplinar de natureza grave.

§1º. O aluno após ser repreendido a partir de então terá como sanção uma repreensão até que atinja uma A.C.D.E.

§2º. Quando o aluno for sancionado por 01 (uma) repreensão e fique pelo período de 60 (sessenta) dias sem cometer qualquer ato de indisciplina de natureza leve ou 90 (noventa) dias sem cometer qualquer ato de indisciplina de natureza média, ele só será repreendido novamente caso venha a ser sancionado por uma advertência escrita, não sendo necessária advertência verbal, e/ou no caso de cometimento de um ato indisciplinar grave.

Art. 22. A A.C.D.E e MPAE tem a finalidade de contribuir para que o aluno desenvolva o sentimento de responsabilidade para com suas obrigações e aprendizado e será aplicada aos casos em que o aluno já tenha sido repreendido por 01 (uma) vezes e/ou quando vier cometer um ato indisciplinar de natureza grave e/ou por orientação da COPED e/ou do Núcleo de Apoio Psicossocial (NAPS).

§ 1º. O aluno deverá cumprir a A.C.D.E no horário em contra turno, em data e hora a serem estabelecidas pelo Coordenador Disciplinar e COPED e realizando atividades escolares e/ou disciplinares.

§ 2º. Para o cumprimento desta medida, o aluno deverá apresentar-se devidamente uniformizado e o controle de sua chegada e liberação será feito por um Monitor Disciplinar designado pelo Chefe de Monitoria do turno ao qual for aplicada a sanção.

§ 3º. A medida disciplinar de A.C.D.E ou MPAE poderá ser superior a 05 (cinco) dias.

§ 4º Para o cumprimento da A.C.D.E, o aluno poderá participar de atividades na Biblioteca, Refeitório e com o grupo de apoio (limpeza), de acordo com a necessidade da CODIS.

Art. 23. A Suspensão das Atividades Escolares é a privação do aluno de frequentar as aulas convencionais, devendo o aluno ser encaminhado a COPED e será aplicada nos casos em que o aluno já tenha sido sancionado com 02 (duas) A.C.D.E e/ou cometa 02 (dois) atos de indisciplina grave cumulativamente.

§ 1º. Serão registrados como faltas os dias em que o aluno não comparecer às aulas, em virtude do cumprimento da medida de suspensão.

§ 2º. O aluno deverá cumprir a medida de suspensão em casa, realizando atividades escolares propostas pela COPED. Tais atividades deverão ser entregues a COPED no dia subsequente ao término do cumprimento da medida.

§ 3º. O responsável legal pelo aluno deverá comparecer à COPED para receber as atividades propostas a serem realizadas no período de afastamento do aluno.

§ 4º. A medida disciplinar de Suspensão das Atividades Escolares não poderá ser superior a 03 (três) dias.

Art. 24. A Transferência Compulsória é o desligamento definitivo do aluno Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.

Art. 25. A Transferência Compulsória poderá ser aplicada quando o aluno:

- I - Cometer ato de indisciplina de natureza gravíssima;
- II - Ingressar no comportamento classificado como "incompatível";
- III - Ter sido submetido por duas vezes à aplicação de medida disciplinar de Suspensão das Atividades Escolares, enquanto for aluno regularmente matriculado na Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.

Art. 26. O aluno a quem se tenha aplicado a medida disciplinar de Transferência Compulsória, não poderá ser rematriculado na Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.

Art. 27. O aluno que estiver no comportamento "insuficiente", " incompatível", ao final do ano letivo, será encaminhado para audiência com Conselho Escolar que poderá deliberar após os procedimentos administrativos e garantidos a ampla defesa e o contraditório, sobre a permanência do aluno para o ano subseqüente na Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.

CAPÍTULO II

DA COMPETÊNCIA PARA APLICAÇÃO DAS MEDIDAS DISCIPLINARES

Art. 28. A competência para aplicar a medida disciplinar é atribuição inerente ao cargo ou função e não ao grau hierárquico.

Art. 29. São competentes para aplicar medidas disciplinares:

- I - Chefes de Monitorias: os itens I, II e III do Art. 18;
- II - Coordenador Disciplinar: os itens I, II, III, IV e V do Art. 18;
- III - Conselho Disciplinar Escolar: os itens VI e VII do art. 18.

Parágrafo Único. O Diretor da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, em última instância, é competente para aplicar medidas disciplinares a todos os atos de indisciplina previstos neste Regulamento, respeitando o parecer do Conselho Escolar. Neste último caso, podendo apenas manter ou atenuar a decisão do Conselho Escolar.

Art. 30. A autoridade superior poderá, motivadamente, de ofício, reformar medida disciplinar anteriormente imposta.

Art. 31. Aos servidores militares e civis da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral é atribuída ação fiscalizadora sobre os alunos, competindo-lhes comunicar ao Coordenador Disciplinar às ocorrências que constatarem, dentro ou fora da Unidade Escolar.

Parágrafo Único. Quando a situação exigir pronta intervenção, o servidor que presenciar ou tiver conhecimento do fato deverá tomar as providências iniciais cabíveis e dar ciência do ocorrido à autoridade competente, pelo meio mais rápido.

CAPÍTULO III

DAS NORMAS BÁSICAS PARA APLICAÇÃO DAS MEDIDAS DISCIPLINARES

Art. 32. Na aplicação das medidas disciplinares a autoridade competente deve observar a condição da criança ou do adolescente como pessoa em desenvolvimento, bem como os eventuais prejuízos pedagógicos que possam advir.

Art. 33. Ao aplicar a medida disciplinar a autoridade deve observar os princípios da proporcionalidade, da razoabilidade e da igualdade, com a finalidade de individualizar a medida disciplinar.

Art. 34. Nenhuma Medida Disciplinar será aplicada sem que o aluno seja ouvido e, nos casos de Atos de Indisciplina que possam ensejar a Transferência Compulsória, suas declarações poderão ser reduzidas a termo por servidor da CODIS, na presença dos pais ou responsável legal.

Art. 35. Todas as medidas disciplinares aplicadas deverão ser precedidas da elaboração de uma Notificação de Medida Disciplinar (N.M.D).

§ 1º. A Notificação de Medida Disciplinar deverá ser preenchida pela autoridade competente para aplicar a medida e deve conter:

- I -** Os dados do aluno como nome completo, matrícula, ano/série e turma;
- II -** A descrição do ato de indisciplina;
- III -** A especificação do ato de indisciplina cometido, de acordo com Art. 60 do presente Regulamento;
- IV -** Circunstâncias atenuantes e agravantes ou causa de justificação, se for o caso;
- V -** A classificação do ato de indisciplina;
- VI -** A classificação do comportamento, com o seu respectivo grau numérico.
- VII -** A medida disciplinar aplicada com sua respectiva numeração de controle interno;
- VIII -** Os dias e horários para o cumprimento da medida disciplinar, em caso de A.C.D.E, MPAE ou Suspensão das Atividades Escolares;
- IX -** Locais próprios para as assinaturas do observador, autoridade competente para aplicação da medida e responsável pelo aluno.
- X -** Local destinado para o exercício do direito de defesa e contraditório.

§ 2º. A Notificação de Medida Disciplinar será disponibilizada em documento escrito emitido pela CODIS.

§ 3º. O controle de emissão e recebimento das N.M.D será realizado pela equipe administrativa da CODIS.

Art. 36. Os pais ou responsáveis poderão, no prazo de 48h (quarenta e oito horas), a contar do recebimento pelo aluno da N.M.D, apresentar suas razões de defesa escrita.

§1º. Acolhidos, total ou parcialmente, os argumentos da defesa, a Medida Disciplinar será reformada em benefício do aluno.

§2º. No caso de não devolução da N.M.D por parte do aluno, seus pais ou responsáveis no prazo estabelecido será aplicada automaticamente a medida disciplinar descrita no documento e o decréscimo de pontos a contar da data na qual deveria ter sido entregue.

§3º. É obrigação dos pais e/ou responsáveis o acompanhamento da vida disciplinar dos alunos.

Art. 37. A decisão referente à aplicação de medida disciplinar deverá ocorrer no prazo máximo de 30 (trinta) dias, a contar da data do conhecimento do ato de indisciplina.

Art. 38. As decisões finais relativas à Transferência Compulsória e o Impedimento de Renovação de Matrícula dos alunos deverão ser informadas, por escrito, aos pais ou responsáveis legais.

Art. 39. Antes de submeter o aluno ao Conselho Escolar, o Diretor da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral deverá, mediante portaria, designar servidor para:

- I - Proceder juntada de relatórios circunstanciados produzidos, obrigatoriamente, pela CODIS e pela COPED;
- II - Conceder o prazo de 03 (três) dias, a contar da notificação formal, para que os pais ou responsáveis pelo aluno apresente defesa escrita;
- III - Elaborar relatório circunstanciado para fins de apreciação pelo Conselho Disciplinar Escolar.

Parágrafo Único. A notificação a que se refere o inciso II deverá conter não só a indicação e transcrição do ato de indisciplina, mas também a descrição dos fatos ocorridos, a fim de ampliar a possibilidade de exercício do direito de defesa.

TÍTULO V DOS RECURSOS

Art. 40. Assiste ao responsável pelo aluno o direito de interpor recurso, no prazo de 02 (dois) dias, a contar do conhecimento da decisão final referente à aplicação da notificação de medida disciplinar.

§ 1º. O recurso deverá ser endereçado à autoridade que aplicou a medida disciplinar e, caso decida manter sua decisão, deverá remetê-lo à autoridade imediatamente superior para fins de apreciação.

§ 2º. O recurso previsto neste artigo, não se aplica nos casos submetidos ao Conselho Escolar.

§ 3º. É de responsabilidade e interesse dos pais e responsáveis do aluno saber a respeito da decisão final referente à aplicação ou não da medida disciplinar.

Art. 41. Após a apreciação do recurso a autoridade competente poderá:

- I - Manter a decisão;
- II - Anular a medida disciplinar;
- III - Atenuar a medida disciplinar.

Art. 42. A anulação de Medida Disciplinar deverá ocorrer quando for comprovada ilegalidade na sua aplicação.

Art. 43. A atenuação de Medida Disciplinar consiste na conversão da medida aplicada em outra menos rigorosa, quando for verificada desproporcionalidade na aplicação da medida em prejuízo do aluno ou caso seja levada em consideração as atenuantes previstas no Art. 14 deste regulamento.

Art. 44. A anulação ou atenuação de Medidas Disciplinares exige a imediata atualização do cálculo do grau numérico de comportamento do aluno.

Art. 45. A apreciação do recurso da defesa jamais poderá resultar em aplicação de medida mais rigorosa

TÍTULO VI DO COMPORTAMENTO DO ALUNO

CAPÍTULO I DA CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

Art. 46. O comportamento do aluno deve ser classificado, de acordo com graus numéricos, observados os seguintes parâmetros:

- I - Excepcional – grau numérico: 9,01 a 10,00;
- II - Ótimo – grau numérico: 8,01 a 9,00;
- III - Bom – grau numérico: 7,00 a 8,00;
- IV - Regular – grau numérico: 5,00 a 6,99;
- V - Insuficiente – grau numérico: 3,00 a 4,99;
- VI - Incompatível – grau numérico: 0 a 2,99.

Parágrafo Único. O aluno que ingressar no comportamento regular não poderá participar de nenhum evento desportivo escolar.

Art. 47. Ao ser matriculado na Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, o aluno será cadastrado no Sistema Disciplinar da CODIS.

§ 1º. O aluno novato terá seu comportamento classificado como “bom”, com o grau numérico igual a 8,00 (oito).

§ 2º. Ao ser rematriculado, o aluno terá seu comportamento classificado, de acordo com o grau numérico que tinha anteriormente.

Art. 48. O assentamento individual do aluno deverá ser mantido atualizado pela CODIS.

Art. 49. As medidas disciplinares abaixo discriminadas recebem determinados valores numéricos que irão influir no cômputo negativo para o cálculo do grau de comportamento e de sua classificação:

- I - Advertência Verbal;
- II - Advertência Escrita; (- 0,20);
- III - Repreensão; (- 0,30);
- IV - Atividade de Caráter Disciplinar e Educativo (A.C.D.E); (- 0,20)
- V - MPAE (-0,40) a cada dia computado;
- VI - Suspensão das Atividades Escolares; (- 0,80) a cada dia computado.

Parágrafo 1º. O aluno sofrerá decréscimo de seu grau numérico de comportamento, sempre que lhe for aplicada medida disciplinar.

Parágrafo 2º. A medida preventiva de aprendizado escolar-MPAE, são ferramentas que os alunos terão para trabalhar aspectos disciplinares, de organização. Tais alternativas tem o objetivo de proporcionar aos educandos uma reflexão profunda acerca de valores éticos e morais de conduta e convivência social.

CAPÍTULO II
DAS RECOMPENSAS

Art. 50. As recompensas são utilizadas para valorizar e enaltecer os alunos que se destacam na vida escolar, seja por mérito disciplinar, intelectual, físico ou social.

Parágrafo Único. As recompensas ocorrerão de acordo com a participação do aluno em atividades escolares, apresentação pessoal, comportamento exemplar, dentre outros destaques considerados positivos pela Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.

Art. 51. Os Elogios são recompensas que constituem fatores de melhoria de comportamento e recebem determinados valores numéricos que irão influir no cômputo positivo para o cálculo do grau de comportamento e de sua classificação, conforme discriminado:

- I - Elogio Verbal: (+ 0,15);
- II - Elogio em Boletim Interno:
 - a) Individual: (+ 0,60);
 - b) Coletivo: (+ 0,20);
- III - Média da Nota Intelectual Bimestral maior ou igual a 8,5: (+ 0,40);
- IV - Transcurso de Tempo Sem Medida Disciplinar (T.S.M.D).

Parágrafo Único. O Transcurso de Tempo Sem Medida Disciplinar (T.S.M.D) começará a ser contado após 60 (sessenta) dias consecutivos, durante o ano letivo, sem que o aluno tenha sofrido qualquer medida disciplinar. Será acrescido 0,01 (zero vírgula zero um) ponto por dia que exceder a este prazo, até atingir o grau de comportamento 10 (dez).

Art. 52. O aluno terá acréscimo em seu grau numérico de comportamento, desde que atenda as condições do artigo anterior.

Art. 53. São competentes para proferir os elogios previstos, as autoridades abaixo relacionadas, de acordo com os seguintes critérios:

- I - Elogio verbal: Diretor da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, Diretor Adjunto, Coordenador Disciplinar, Coordenadoras Pedagógicas, Chefes de Monitorias, Monitores Disciplinares e Professores;
- II - Elogio em Boletim Interno, individual ou coletivo: Diretor da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, Diretor Adjunto e Coordenador Disciplinar.

Parágrafo Único. As autoridades e servidores da Escola que não possuem competência para proferir elogios podem propô-los a quem o seja.

Art. 57. Todo aluno que ingressar no Comportamento Regular (5,00 a 6,99) deverá ser acompanhado e avaliado pelo CODIS. Atos que devem ser registrado no histórico disciplinar do aluno.

Parágrafo Único. A CODIS por sua vez, deverá informar aos pais ou responsáveis, quando do ingresso do aluno nessa classificação de comportamento e sobre as consequências da continuidade nessa condição.

Art. 58. Quando o aluno ingressar no Comportamento Insuficiente (grau numérico 3,00 a 4,99) o Coordenador Disciplinar deverá informar aos pais ou responsáveis sobre o comportamento de seu dependente e da possibilidade de aplicação da medida disciplinar de Transferência Compulsória, caso a situação se mantenha e este venha ingressar no comportamento incompatível.

Art. 59. Para fins de aplicação da medida disciplinar de transferência compulsória e impedimento de renovação de matrícula será considerado o grau numérico de comportamento do aluno, não se prestando, para esse fim, a média da nota intelectual anual.

Paragrafo Único: Fica caracterizado como ato de indisciplina os alunos que não estão em conformidade com o R.D.E e REGULAMENTO DE UNIFORMES vigentes.

TÍTULO VI

CLASSIFICAÇÃO BÁSICA DOS ATOS DE INDISCIPLINA

Art. 60. A classificação básica dos Atos de Indisciplina será assim considerada:

§ 1º. Atos de Indisciplina classificados como LEVE.

- I - Usar distintivos, insígnias, símbolos ou tarjetas indevidas
- II - Fazer qualquer tipo de marca (externamente) na(s) peça(s) do uniforme de maneira que fique diferente do previsto no regulamento de uniformes;
- III - Usar óculos esportivos (escuros ou similares) ou outros adornos não previstos no Regulamento de Uniformes, quando fardado;
- IV - Trocar de uniforme em local não apropriado;
- V - Usar o uniforme faltando quaisquer de suas peças (tarjeta, distintivos de bolso, de boina ou série, entre outras) ou usando as mesmas de forma inapropriada dentro ou fora da Escola;
- VI - Apresentar-se para as atividades escolares demonstrando não cuidar do asseio próprio ou em condições que, de qualquer forma, contrarie os padrões estabelecidos pela Escola, tais como: uniforme sujo, amassado, amarrotado e outros;

- VII - Usar as instalações ou equipamentos esportivos da Escola sem estar apropriadamente uniformizado;
- VIII - Escrever, desenhar e carimbar em qualquer parte visível do corpo objetos e outras grafias, hennas ou imagens afins;
- IX - Mexer-se ou conversar excessivamente, quando em forma;
- X - Utilizar-se, durante a aula, de qualquer publicação estranha a sua atividade escolar;
- XI - Tomar parte em jogos proibidos ou em apostas no interior da Escola;
- XII - Permanecer fora da sala de aula sem autorização;
- XIII - Usar as instalações ou equipamentos esportivos da Escola sem a devida autorização;
- XIV - Executar toques ou sinais regulamentares, sem ordem para tal;
- XV - Entrar ou sair de local onde estejam presentes todos os elencados no §1º, art. 5º, sem a devida permissão regulamentar;
- XVI - Deixar de realizar tarefa escolar sem motivo justificável;
- XVII - Consumir alimentos, balas, doces ou mascar chicletes durante as atividades escolares ou nas dependências de qualquer seção da Escola, salvo quando devidamente autorizado;
- XVIII - Não apresentar material escolar pré-determinado;
- XIX - Portar telefone celular ou qualquer outro aparelho eletrônico sobreposto ao uniforme;
- XX - Comercializar qualquer produto na Escola, divulgar impressos, promover rifas, convites, dentre outros, sem autorização;
- XXI - Utilizar as dependências da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral como espaço para namoro.

§ 2º. Atos de Indisciplina classificados como MÉDIO.

- I - Apresentar-se com o cabelo em desalinho, com desenhos, degrade, raspado, franja com cabelo longo, ou fora do padrão estabelecido pelo Regulamento de Uniformes;
- II - Sair de forma sem permissão de quem de direito;
- III - Portar-se de maneira desrespeitosa ou inconveniente durante a aula ou qualquer atividade escolar;
- IV - Usar telefone celular ou qualquer outro aparelho eletrônico durante a aula, intervalo ou qualquer outra atividade escolar, sem autorização;
- V - Captar imagem ou áudio de alunos ou servidores da Escola, sem autorização;
- VI - Publicar imagens, áudio ou qualquer tipo de publicação em qualquer meio de comunicação referente a Escola, servidores ou alunos, sem autorização da Direção;

- VII - Deixar de entregar aos pais ou responsáveis documentos que lhe forem encaminhados pela Escola;
- VIII - Deixar de devolver, no prazo fixado, comunicados, avisos ou outros documentos emitidos pela Escola;
- IX - Chegar atrasado à aula, formatura, atividade, ou qualquer evento fora da Escola;
- X - Perturbar, com conversas paralelas, ruídos ou brincadeiras, o desenvolvimento da aula ou de estudo dos colegas;
- XI - Utilizar-se do anonimato na divulgação de cartas, bilhetes, impressos ou qualquer meio de divulgação, com o intuito de denegrir a imagem da Escola, dos colegas ou dos servidores;
- XII - Abandonar, injustificadamente, atividade escolar de que participava;
- XIII - Danificar ou perder material pertencente a Escola, servidor ou outro aluno;
- XIV - Deixar de entregar na sala do Coordenador Disciplinar, qualquer objeto que não lhe pertença e que tenha encontrado na Escola;
- XV - Portar-se de maneira desrespeitosa ou inconveniente nos eventos sociais ou esportivos promovidos na Escola ou fora dela;
- XVI - Deixar de executar atribuições recebidas da Direção ou CODIS;
- XVII - Retirar-se das dependências da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral antes do término das aulas ou de outra atividade, sem permissão de quem de direito;
- XVIII - Concorrer para a discórdia, desarmonia ou cultivar inimizade entre colegas ou profissionais da Escola;
- XIX - Faltar a qualquer escala de representação da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral;
- XX - Estar realizando atividade diversa da aula no momento lecionada;
- XXI - Rasurar ou amassar documentos (provas, avisos, N.M.D, panfletos, folders entre outros);
- XXII - Danificar e/ou não devolver os livros do acervo da biblioteca da Escola;
- XXIII - Fazer uso de material sem fins pedagógicos (celular, bips, revistas, MP-3, MP-4, Diskman, Minigame, Tablet, smartphone dentre outros aparelhos eletrônicos) dentro ou fora da sala de aula, salvo devidamente autorizado;
- XXIV - Dirigir-se, referir-se ou responder a professor ou funcionários da Escola, de modo desrespeitoso ou desatencioso;
- XXV - Sair da sala de aula sem permissão de quem de direito;

- XXVI - Deixar de prestar os sinais de deferência a qualquer servidor, militar ou civil e aos demais alunos;
- XXVII - Proferir palavras ofensivas ou grafá-las em qualquer lugar;
- XXVIII - Ofender a moral por atos, gestos ou palavras;
- XXIX - Faltar a qualquer aula ou formatura, estando na Escola;
- XXX - Faltar a qualquer formatura ou atividade para a qual tenha sido voluntário;
- XXXI - Promover algazarra no recinto da Escola ou fora dele, enquanto uniformizado;
- XXXII - Contribuir para má apresentação da sala de aula, atirar papeis, restos de comida ou qualquer objeto no pátio ou fora dos locais destinados a coleta de lixo;
- XXXIII - Não cortar o cabelo nas inspeções previstas, tanto para o segmento masculino, quanto para o seguimento feminino;
- XXXIV - Usar prendedor de cabelo de cor diferente do previsto pelo Regulamento de Uniforme;
- XXXV - Faltar a qualquer aula ou formatura.
- XXXVI - Fazer uso do uniforme da Escola, com acessórios não previstos na norma legal como boné ou similar, na área interna, adereço esdrúxulo como *pearcing* e brincos (brincos, uso exclusivo feminino, não podendo ultrapassar o lóbulo da orelha e apenas permitido com cores discretas);
- XXXVII - Fazer uso de cortes, penteados ou tinturas exóticas;
- XXXVIII - Fazer uso de maquiagem e esmalte das unhas em cores excessivas e/ou vivas, proibido estas extrapolarem a falange distal tanto para os segmentos masculinos e femininos;
- XXXIX - Fazer uso de barba, salvo por prescrição médica;
- XL - Ingressar nas dependências da Escola sem estar devidamente uniformizado;
- § 3º. **Atos de Indisciplina classificados como GRAVE.**
- I - Faltar com a verdade;
- II - Discutir, desobedecer ou resistir ao atendimento de ordens;
- III - Fazer apologia a qualquer fato que constitua crime ou contravenção;
- IV - Dirigir-se ou referir-se a qualquer servidor, militar ou civil e aos demais alunos usando apelidos ou palavrões;
- V - Usar o nome da Escola para qualquer tipo de propaganda, campanha ou promoção, sem autorização expressa da Direção;
- VI - Praticar gestos obscenos dentro ou fora da Escola;
- VII - Não ter o devido respeito para com os símbolos nacionais;
- VIII - Faltar ao desfile cívico de 07 de setembro sem justificativa;

- IX - Não manter a compostura quando estiver participando ou representando a qualquer evento realizado pela Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral;
- X - Agredir moralmente a qualquer servidor militar ou civil, bem como qualquer aluno da Escola utilizando-se das redes sociais pela internet ou outro meio de comunicação;
- XI - Espalhar boatos ou notícias tendenciosas, causando constrangimento a outro aluno ou a qualquer servidor da Escola;
- XII - Ausentar-se da Escola em horário de sua atividade escolar sem autorização;
- XIII - Praticar brincadeiras que possam causar danos psíquico ou físico a outro aluno;
- XIV - Portar, introduzir, ler ou distribuir, dentro da Escola ou nas suas imediações, publicações, estampas ou jornais que atentem contra a disciplina e a moral;
- XV - Promover ou tomar parte em qualquer manifestação coletiva seja de caráter político-partidário, quando fardado ou representando a Escola;
- XVI - Comunicar-se com outro aluno ou utilizar-se de qualquer meio não permitido durante as provas;
- XVII - Sujar ou danificar deliberadamente as dependências ou bens pertencentes a Escola;
- XVIII - Incitar briga no interior ou fora da Escola.
- XIX - Deixar as avaliações passadas pelos professores, em branco (não responder as provas, provões).

§ 4º. Atos de Indisciplina classificados como **GRAVÍSSIMOS** (deverão ser encaminhados ao Conselho Escolar para deliberação a respeito do caso com possibilidade de transferência do aluno).

- I - Portar estiletes, seringas, tesoura de ponta, canivete ou qualquer outro tipo de material que possa atentar contra a segurança da Escola, sem a devida autorização da CODIS;
- II - Portar, introduzir ou fazer uso de qualquer tipo de bebida alcoólica, fumar ou portar cigarro ou droga ilícita no interior da Escola;
- III - Valer-se de meios ilícitos ou fraudulentos para a resolução dos trabalhos escolares e provas;
- IV - Violar ou adulterar documentos emitidos pela Escola, assim como atestados médicos, declarações ou qualquer outro documento que tenha fé pública;
- V - Agredir fisicamente outro aluno ou qualquer servidor da Escola, militar ou civil;
- VI - Praticar qualquer ato infracional ou crime, estando ou não no interior da Escola;
- VII - Comparecer a Escola ou a qualquer atividade escolar em estado de embriaguez alcoólica ou sob efeito de substância entorpecente;
- VIII - Falsificar assinatura ou rubrica dos pais/responsável ou de qualquer outra pessoa;

- IX - Praticar *bullying* contra seus colegas de classe, ou contra qualquer outro discente da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.

TÍTULO VII **DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 61. Na reincidência dos atos de indisciplina previstos nos itens II, V, VI, do §1º e item XXX do § 2º, que tratam do uniforme e nos itens I, XXXIV e XXXV do § 2º do art. 60, que trata do cabelo do aluno, o mesmo só retorna as aulas mediante a presença dos pais ou responsáveis.

Art. 62. A medida disciplinar imposta aos casos previsto nos itens XIII e XXII do §2º e item XVII do §3º do art. 60, não exime o aluno de ressarcimento dos danos causados.

Art. 63. No caso previsto nos itens III e XX, do §1º e itens IV e XXIII do §2º do art. 60, o material é recolhido e entregue na sala do Coordenador Disciplinar, sendo devolvido ao término da aula. Caso seja reincidente no Ato de Indisciplina, sofrerá medida disciplinar e o seu retorno às aulas só acontece mediante a presença dos pais ou responsáveis.

ANEXO II
REGULAMENTO DE UNIFORMES ESCOLARES



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CORPO DE BOMBEIROS MILITAR
ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA RISALVA FREITAS DO AMARAL



REGULAMENTO DE UNIFORMES

MACAPÁ-AP
2019

SUMÁRIO

CAPITULO I	DAS DISPOSIÇÕES GERAIS	54
CAPÍTULO II	APRESENTAÇÃO INDIVIDUAL DO CABELO MASCULINO	54
CAPITULO III	APRESENTAÇÃO INDIVIDUAL DO CABELO FEMININO .	55
CAPÍTULO IV	DA APRESENTAÇÃO PESSOAL DAS UNHAS E SOBRANCELHAS DO ALUNADO	56
CAPITULO V	DO USO DA MAQUIAGEM	56
CAPÍTULO VI	DOS ADEREÇOS E ACESSÓRIOS	56
CAPITULO VII	DOS UNIFORMES	56

DISPOSIÇÕES GERAIS

CAPÍTULO I

Das Disposições Preliminares

Art. 1º - O presente regulamento contém as prescrições sobre os uniformes da Escola Estadual Militar de Gestão Compartilhada Risalva Freitas do Amaral, peças complementares, insígnias, distintivos, identificações e condecorações, regulando a sua posse, composição e uso.

Art. 2º - O uso correto dos uniformes é fator primordial na boa apresentação individual e coletiva dos alunos da Escola, contribuindo para o fortalecimento da disciplina, desenvolvimento do espírito de corpo e bom conceito da Instituição perante a sociedade.

Art. 3º - É dever de todo aluno zelar por seus uniformes e pela sua correta apresentação.

Art. 4º - Os uniformes de que trata o presente regulamento constituem privilégio absoluto da escola, sendo vedado o uso de suas cores e modelos, descritos neste regulamento, por qualquer outra instituição pública ou privada.

Art. 5º - É proibido alterar as características dos uniformes bem como sobrepor a esses, peças, insígnias, distintivos, inscrições, riscos ou desenhos não previstos, exceto quando devidamente autorizado pela Coordenação Disciplinar (CODIS).

§1º As camisas ou canícula dos uniformes deve ser utilizado para dentro da calça ou saia, conforme ilustrado neste regulamento; Exceto o casaco do uniforme agasalho.

Art.6º- Para uso em paradas e atividades especiais, alguns uniformes previstos neste regulamento serão complementados por peças de uniformes e equipamentos cuja distribuição far-se-á de acordo com a necessidade.

Art.7º - Os casos omissos neste regulamento serão solucionados pela CODIS.

CAPÍTULO II

Apresentação Individual do cabelo Masculino

Art. 8º - O corte de cabelo do alunado masculino é o meia cabeleira (social) rebaisado à máquina.

I - Entende-se por "meia cabeleira (social)" o corte feito à máquina nº1 para a parte inferior (nuca) e lateral do crânio, e à máquina nº2 para a parte superior. O "pé do cabelo" deverá ser feito com o bico da tesoura contornando todo o friso (lateral e nuca) e os acertos deverão ser feitos com navalha.

§1º Não é permitido o uso de corte de cabelo rente ao couro cabeludo (raspado), total ou parcial, exceto em caso de enfermidade.

§2º Não é permitido o uso de corte que apresente qualquer tipo de riscos, desenhos, símbolos ou degrade;

§3º Não será permitido tingir os cabelos em tons extravagante como lilás, vermelhos, verdes, brancos e outros que descaracterizem a aparência física.

CAPÍTULO III

Apresentação Individual do cabelo Feminino

Art. 9º - O cabelo da Aluna será classificado dentro do padrão curto ou longo.

Art. 10 - O cabelo será classificado como curto quando seu corte se assemelhar aos cortes masculinos ou quando não ultrapassar a linha inferior do lóbulo da orelha.

§1º O cabelo curto poderá ser utilizado com todos os uniformes regulamentados pela escola;

§2º O cabelo curto será utilizado solto, desde que alinhado com fixador e/ou presilhas;

§3º A franja deve ser acondicionada com fixadores deixando o rosto da aluna totalmente visível;

§4º Não é permitido o uso de corte de cabelo rente ao couro cabeludo (raspado), total ou parcial, exceto em caso de enfermidade.

Art. 11 - O cabelo será classificado como longo quando seu corte ultrapassar a linha inferior do lóbulo da orelha.

§1º O cabelo longo poderá ser utilizados em forma de coque simples, rabo-de-cavalo, rabo-de-cavalo trançado ou trança.

Art. 12 - Será obrigatório o uso do coque simples nas seguintes situações:

- I- Quando a aluna estiver trajando o uniforme da passeio;
- II- Quando a aluna estiver trajando o uniforme agasalho.

Art. 13 - O coque simples deve ser acondicionado com redinha e pompom, que necessitar destes acessórios para permanecer alinhado.

§1º Caso seja necessário o cabelo deve ser ajustado com presilhas tipo tic tac;

§2º O pompoms, rede de cabelo e as presilhas tipo tic tac a serem utilizadas deverão ser discretas, sem detalhes, sem miçangas e na cor preta;

§3º Não é permitido o uso de redes nem ligas com adornos;

§4º Não é permitido o uso de coque com franja.

Art. 14 - Será obrigatório o uso do cabelo rabo-de-cavalo, rabo-de-cavalo trançado ou trança para aluna que estiver trajando o uniforme de educação física.

Art. 15 - Não será permitido tingir os cabelos do alunado feminino em tons extravagante como lilás, vermelhos, verdes, brancos e outros que descaracterizem a aparência física.

CAPÍTULO IV

Da Apresentação Pessoal das Unhas e Sobrancelhas do Alunado

Art. 16 - O tamanho das unhas não deverá exceder a parte distal das falanges dos dedos, devendo estar sempre limpas e lixadas podendo ser pintada com esmalte tipo base incolor.

§1º Está proibido o uso de esmalte de qualquer cor; Exceto esmalte tipo base incolor;

§2º Está proibido o uso de qualquer enfeite nas unhas do aluno;

Art. 17 - Não é permitido o uso de desenho pintado ou raspado na sobrancelha do aluno;

CAPÍTULO V

Do Uso Da Maquiagem

Art. 18 – Está proibido o uso de qualquer tipos de maquiagem. Exceto quando for devidamente autorizado pela Coordenação Disciplinar (CODIS), somente em formaturas ou solenidades internas ou externas, desde que, a maquiagem seja simples e suave.

CAPÍTULO VI

Dos Adereços e Acessórios

Art. 19 - Os acessórios que o aluno poderá utilizar para boa apresentação e necessidade constituem-se somente de brincos e relógios.

§1º Está proibido o uso de brinco pelo alunado do sexo masculino.

§2º Ao alunado do sexo feminino está autorizado o uso de um brinco em cada orelha, não devendo ultrapassar alinha inferior do lóbulo. Não serão permitidos brinco tipo argola e pingente ;

§3º Não é permitido o uso piercing em qualquer parte visível do corpo;

§4º É permitido o uso de relógio de pulso, desde que, predominantemente na cor preta e em qualquer tamanho e modelo desde que adequados à sobriedade do uniforme;

§5º O alunado poderá usar adereços de caráter ritualístico, pelo período de duração do ritual, conforme a crença religiosa, desde que devidamente autoriza do pela CODIS.

CAPÍTULO VII

Do Uniforme

Art. 20 - A classificação, a posse, a composição e o uso dos uniformes utilizados pelo alunado da escola, obedecem às seguintes prescrições

I - UNIFORME 1º A – PASSEIO

1. Bíbico, confeccionado em tecido Oxford grená com detalhes em viés na cor vermelho –padrão militar laterais retas e uma coroa vincada. Com emblema da Escola Militar Risalva Freitas do Amaral no lado esquerdo.

2. Canícula estilo militar confeccionada em malha Camisaria City Stretch, na cor caqui(Natural Classic); bolsos na parte frontal dos lados direito e esquerdo, com pences fechamento através de botão e caseado; com Bandeira do Amapá bordada na manga direita (45mmx35mm), afixada a 45mm abaixo da linha dos ombros e no lado esquerdo com Brasão da Escola Militar Risalva Freitas do Amaral, no lado direito de quem veste será bordada o nome do aluno em biriba alaranjada, acima do bolso direito. Com detalhe na parte de trás da canícula próximo a altura do ombro. – Unisex
 - Alças na altura dos ombros, com botão
 - Botão perolizado de 4 furos, 13 ou 14 mm transparente.
 - Acompanha um par de luvas removíveis, confeccionada em tecido OXFORD (composição 100% poliéster), na cor vermelho, possuindo no interior, por baixo de toda a parte superior da luva, entretela de tecido autocolante, de forma que a mesma seja rígida; A luva acabada deverá medir tamanho proporcional ao comprimento da lapela, de modo que possibilite o seu perfeito encaixe, sendo que em tamanhos maiores, a largura não deverá ultrapassar 5,5 cm; O tom da linha deve ser o mesmo do tecido a ser costurado. Modelo: Masculino e Feminino; deve ser bordado símbolo identificando a série do aluno, na cor prata para o fundamental e dourado para o ensino médio (conforme demonstrado na ilustração).

3. Camisa meia manga confeccionada em malha poliviscose de 1ª linha (composição 67% poliéster e 33% viscose); na cor laranja;
 - Gola e mangas com acabamento em tecido de malha sanfonada (ribana) medindo 2,5 cm de largura, pespontado com duas costuras distando uma da outra de 5 mm;
 - Bainha do corpo da camiseta, com 20 mm de largura, pespontada com duas costuras distando uma da outra de 5mm;
 - No lado esquerdo frontal, a altura do peito, a logo da Escola em pintura serigráfica tipo policromia ou estampado, com dimensões de 8cm de largura x 8cm de altura;
 - No lado direito o nome de guerra do aluno, em letra arial , de cor preto, podendo também ser pintado em policromia ou bordado;

- Na manga esquerda, a logo do Corpo de Bombeiros Militar do Amapá em pintura serigráfica tipo policromia ou estampado, com dimensões de 8cm de largura x 8cm de altura, centralizado;
 - Na manga direita, a bandeira do Amapá em pintura serigráfica tipo policromia ou estampado, com dimensões de 8cm de largura x 8cm de altura;
 - Na parte de traz da camisa, nome da escola conforme especificado neste regulamento, com dimensão de 25cm de largura x 18cm de altura.
4. Calça, na cor vermelho Tecido base: Oxford Composição: 100% poliéster; - Masculino
- Cós posição entretelado de 4,5 cm, enchanca traseira, fechamento através de botão e caseado, 8 passantes, vista com zíper embutido, 2 bolsos dianteiros embutidos com abertura lateral e 1 bolso dianteiro 100 embutido no cós tipo porta relógio no lado direito de quem veste, traseiro com pences e 2 bolsos embutidos com vivos e portinholas 5 cantos entretelada. Costuras:
 - Costura com máquina reta 1 agulha ponto fixo para colocação do cós.
 - Costura com ponto corrente 1 agulha para o fechamento das laterais e entrepernas (costura aberta com as bordas overlacadas).
 - Costura ponto corrente 2 agulhas defasadas para o fechamento do gancho traseiro, com sobra de 3,0 cm de tecido em cada lado na altura do cós (costura aberta com as bordas overlacadas).
 - Costura com máquina reta 1 agulha para fixação do zíper, bolsos, portinholas, vivos, pences, vista e pespontos.
 - Interlock bitola mínima 7 mm para os fechamento dos forros dos bolsos.
 - Travetes nas extremidades dos bolsos, vivos e no acabamento final da vista.
 - Caseado reto de 18mm. Pontos por Centímetro:
 - 3,5 cm a 4,0 cm em todas as costuras. Aviaamentos:
 - Linha 80 Pes./Alg. ou 100% Poliéster para as costuras de fechamento, fixação, caseados e pregar botões, linha 120 e filamento para o overlock.
 - Zíper de nylon com cadarço na cor do tecido.
 - Botão perolizado 4 furos de 14mm de diâmetro na cor do tecido. • Entretela pré-encolhida.
5. Saia, confeccionada em tecido Oxford (composição 100% poliéster), na cor vermelho – Feminina;
- corte reto, com comprimento se estendendo até a linha dos joelhos, cobrindo-os, devendo apresentar uma sobra de 10 cm, no mínimo, para permitir o ajustamento pelo usuário;

- Cós postiço, com 4 cm de altura, no mesmo tecido, rebatimento de costura nas bordas inferior e superior, fechando na parte traseira por meio de um gancho metálico embutido;
 - 04 (quatro) passadores simples de 1,2 cm de largura, sendo 02 (dois) na parte dianteira e 02 (dois) na parte traseira, pespontados com 02 costuras laterais distantes a 1,0 mm da extremidade;
 - 04 (quatro) pences, sendo 02 (duas) frontais e 02 (duas) traseiras, todas com 7 cm de comprimento saindo do cós;
 - vista embutida com zíper de nylon da cor do tecido;
 - Prega-fêmea na frente e atrás, com comprimento de 22 cm, aproximadamente;
 - Internamente a saia deverá ser overlocada;
 - Bainha overlocada para ser feita à mão ou máquina para bainha invisível;
 - O tom da linha deve ser o mesmo do tecido a ser costurado.
 - **OBS: A saia deve ser medida no meio do joelho.**
6. Cinto em nylon de alta qualidade na cor vermelha confeccionado em correia de náilon, de forma plana, lisa tendo largura de 3,5 cm;
7. Fivela dourada cromada lisa, constituindo-se de uma chapa ligeiramente abaulada e retangular confeccionada em latão, nas extremidades estarão embutidas duas presilhas, em forma de mordentes, constituindo-se, cada uma, de lâmina dobrada em ângulo agudo, sendo um lado recortado na forma de dentes, para aprisionar o cinto, e o outro lado servindo de alavanca.
8. Meia Social: a) cor preta; b) confeccionada em tecido misto de malha elástica e algodão; c) constituída de perna, pé e calcanhar verdadeiro; d) o pé é atalhado internamente e liso externamente; e) o cano é canelado 3x1; f) a borda do cano é canelada 1x1; g) é totalmente lisa, sem quaisquer desenhos, detalhes ou logotipos; h) deve ser usada com calça.
9. Meia-calça feminina na cor que se melhor adeque a cor da pele da aluna; deve ser usado com saia.
10. Sapato social colegial masculino na cor preta confeccionados em vaqueta cromada, sem biqueira, sem enfeites, tendo duas carreiras de cinco ilhoses na altura do peito do pé por onde se entrelaça um cordão da mesma cor do sapato; com costura simples na parte frontal do

sapato, conforme desenho ao lado; c) o solado e salto são de borracha, da mesma cor do sapato, com acabamento liso, sem detalhes.

11. Sapato social colegial feminino na cor preta confeccionados em todo em couro Mestiço e forrado com forro Pu. Munido por solado Carlota com salto que varia de 3,5 a 5 cm; Palmilha espumada dublada com PU; o solado e salto são de borracha, da mesma cor do sapato, com acabamento liso, sem detalhes.



1º A – Versão Feminina



1º A – Versão Masculina



Quadro de Luvas

UNIFORME 2º A – AGASALHO

1. Camisa meia manga (conforme especificado no tópico I – 3).
2. Calça; confeccionado em tecido helanca colegial de cor marrom; com elástico na cintura; com bolsos na parte de trás, do lado direito e esquerdo, afixado a 100mm da linha da cintura, e bolsos nas partes laterais (frontal); e faixas nas laterais, sentido vertical, medindo 30mm, na cor laranja. – Unissex.

OBS: A calça deve ser fixada a 3cm abaixo da linha da cicatriz umbilical do aluno.

3. Jaqueta; confeccionada em malha colegial de 1ª linha, tipo helanca (composição 65% poliéster e 35% algodão), na cor marrom;
 - Gola alta, montada em tecido duplo, aplicada em máquina overloque e rebatida em máquina reta;
 - Punhos do corpo e das mangas montada em tecido duplo, na cor laranja, aplicada em máquina overloque e rebatida em máquina reta;
 - Fechamento frontal com zíper destacável de nylon, na cor laranja, indo da barra até o final da gola, rebatido externamente a 0,6cm da borda com costura na máquina reta 1 agulha;
 - No lado esquerdo frontal, a altura do peito, a logo da Escola com dimensões de 8cm de largura x 8cm de altura;
 - O tom da linha deve ser o mesmo do tecido a ser costurado;
 - Costa, nome da escola conforme especificado neste regulamento, com dimensão de 25cm de largura x 18cm de altura.
 - Jaqueta é um item opcional do uniforme.

4. **Gorro militar pala dura;** confeccionado na cor marrom; modelo 6(seis) gumes, forro de Alpaca de 40% Algodão e 60% Poliéster. Composição: Externa – 33% Algodão, 67% Poliéster, Interna – 40% Algodão, 60% Poliéster, com Brasão da Escola de Ensino Militar Risalva Freitas do Amaral bordado na parte frontal (centralizado), medindo 6cm de diâmetro e no lado direito de quem veste será bordada a bandeira do Estado do Amapá. – É um item opcional do uniforme.
5. **Tênis;** confeccionado predominantemente na cor preta.
6. **Meia cano médio;** confeccionada na cor branca.



2º A – Versão Feminina



2º B – Versão Feminina



2º A – Versão Masculina



2º B – Versão Masculina



2º A – Versão Feminina



2º B – Versão Feminina

UNIFORME 3º A – EDUCAÇÃO FÍSICA

1. **Camiseta;** confeccionada em malha Poliéster (67%) e Viscose (33%), na cor laranja;
 - Gola e punho guarnecido com viés na cor marrom.
 - Costa, silk skreen ou bordado a palavra “Educação Física”. Aviamentos: • Linha 120 Pes./Alg. ou 100% Pes. Na cor do preto;
 - Na altura do peito, no lado direito de quem veste será bordada o nome do aluno com o tipo sanguíneo, e, no lado esquerdo, também, bordado, o Brasão da Escola Militar Risalva Freitas do Amaral.

2. **Calção**; confeccionado em tecido tãctel na cor marrom; com elãstico na cintura e cordão em algodão branco; com bolso na parte de trãs, do lado direito de quem veste, afixado a 100mm da linha da cintura, e bolsos na partes laterais, e faixas nas laterais, sentido vertical, medindo 30mm, na cor laranja. (frontal) – Masculino;
3. **Short tipo legue**; confeccionado em tecido tãctel na cor marrom; afixado a 100mm da linha da cintura, e faixas nas laterais, sentido vertical, medindo 30mm, na cor laranja. – Feminino;
4. **Gorro militar pala dura**; confeccionado na cor marrom; modelo 6(seis) gumes, forro de Alpaca de 40% Algodão e 60% Poliester. Composição: Externa – 33% Algodão, 67% Poliester, Interna – 40% Algodão, 60% Poliester, com Brasão da Escola de Ensino Militar Risalva Freitas do Amaral bordado na parte frontal (centralizado), medindo 6cm de diãmetro e no lado direito de quem veste serã bordada a bandeira do Estado do Amapã. – É um item opcional do uniforme.
5. **Tênis**; confeccionado predominantemente na cor preta.
6. **Meia cano mãdio**; confeccionada na cor branca.



3º A – Versão Feminina



3º A – Versão Masculina

Art. 21 – Em caso de impossibilidade do uso de tênis ou sapato, o aluno poderá usar sandália de dedo na cor preta.

Macapá-AP, 31 de outubro de 2019.

GREYCE CAROLINE DA SILVA DIAS PANTOJA – CAP QOC BM
Diretora

ANEXO III
REGULAMENTO DE PROMOÇÕES E CONDECORAÇÕES

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CORPO DE BOMBEIROS MILITAR
ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA RISALVA FREITAS DO AMARAL



REGULAMENTO DE PROMOÇÃO E
CONDECORAÇÕES

MACAPÁ-AP
2019

SUMÁRIO

CAPITULO I	DAS DISPOSIÇÕES GERAIS	69
CAPITULO II	DO CORPO DISCENTE	69
CAPITULO III	DA SITUAÇÃO HIERARQUICA DOS ALUNOS	69
CAPITULO IV	DA ORGANIZAÇÃO DO GRUPAMENTO ESCOLAR	69
CAPITULO V	DAS PROMOÇÕES	70
CAPITULO VI	DA ESCALA HIERARQUICA ESCOLAR	71
CAPITULO VII	DOS DIREITOS E DEVERES DOS ALUNOS DETENTORES DE POSTOS E GRADUAÇÕES	72
CAPITULO VIII	DAS CONDECORAÇÕES	73

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º. O regulamento para promoção e condecorações da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, traduzem os critérios e métodos das promoções e condecorações afetos exclusivamente ao corpo discente, visando destacar aqueles que se sobressaem aos demais, dando-lhes incentivos, direitos e deveres decorrentes das promoções e condecorações conquistadas.

Art. 2º. As promoções e condecorações têm como principal objetivo destacar os alunos que se sobressaem aos demais, pelas suas notas e comportamento, incentivando-os ao aperfeiçoamento das virtudes estudantis e liderança, e ao mesmo tempo, servindo de exemplo àqueles que queiram melhorar em seus estudos e sua formação como jovem cidadão.

CAPÍTULO II

DO CORPO DISCENTE

Art. 3º. O Corpo Discente é constituído pelos alunos (as) matriculados (as) na Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral para cada ano letivo previsto, distribuído em companhias e pelotões que formarão o Grupamento Escolar.

CAPÍTULO III

DA SITUAÇÃO HIERARQUICA DOS ALUNOS

Art. 4º. A Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, sendo um estabelecimento de ensino de gestão compartilhada entre Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP) e Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Amapá (CBMAP), tem seu alicerce estruturado na educação e na hierarquia e disciplina militar aplicáveis aos alunos da Escola.

§ 1º. Para efeito de hierarquia, os alunos das séries/anos mais adiantadas têm precedência sobre os demais. Os alunos promovidos têm precedência no seio de suas turmas no âmbito do Grupamento Escolar.

§ 2º. A promoção aos diversos graus de hierarquia escolar constitui uma recompensa pela aplicação nos estudos e correto comportamento do aluno, visando ainda estimular e destacar os alunos.

CAPÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO DO GRUPAMENTO ESCOLAR

Art. 5º. O corpo discente da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral organizar-se-á, para fins de apresentação em Cerimônias Cívico-Militar e Formaturas Solenes, em um Grupamento Escolar com a seguinte composição:

- I. Banda Marcial.
- II. Comandante do Grupamento Escolar.
- III. Subcomandante do Grupamento Escolar.
- IV. Estado-Maior do Grupamento Escolar.
- V. Guarda-Bandeira.
- VI. Grupamento Escolar – por companhias e por pelotões.

CAPÍTULO V

DAS PROMOÇÕES

Art. 6º. As promoções são atribuições do Coordenador Disciplinar da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, por indicação dos Chefes de Monitoria, sendo publicadas em documento interno da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.

Art. 7º. As promoções são efetuadas em solenidade no 1º Bimestre do ano escolar seguinte, tendo validade até a data da próxima promoção.

Art. 8º. Somente podem concorrer às promoções e por consequência ingressam no quadro de acesso os alunos que, no ano considerado, satisfaçam as condições abaixo:

- I. Tenham realizado todas as verificações programadas.
- II. Estejam no mínimo no comportamento OTMO (8,01 a 9).
- III. Possuam frequência igual ou superior a 80% às aulas.
- IV. Obtenham média final anual igual ou superior a 8,0 (oito inteiros).
- V. Para promoção do ano corrente, onde a base é o ano anterior, os alunos que não tenham participado de recuperação na prova bimestral em qualquer disciplina.
- VI. Nos anos seguintes os alunos não poderão participar de recuperação bimestral em qualquer disciplina.

Art. 9º. Após analisado os critérios do Art. 8º e não sendo preenchidas todas as vagas, as demais serão preenchidas pelos alunos que satisfaçam os seguintes critérios, respectivamente:

- I. Recuperação bimestral em até 01(uma) disciplina.
- II. Recuperação bimestral em até 02(duas) disciplinas.

Art. 10. A nota para a promoção será calculada, com aproximação até centésimo, atendendo aos requisitos do Art. 8º, da seguinte forma:

- I. Nota global do ano (NGA).
- II. Nota de comportamento (conceito).
- III. 1 ponto a cada elogio concedido ao aluno por autoridade competente.
- IV. Todas as pontuações serão somadas e divididas por 2.

Art. 11. A classificação para as promoções é apreciada dentro do ciclo de cada ano/série, independente do sexo, de acordo com o Capítulo VI para o respectivo posto ou graduação.

Art. 12. Em caso de empate serão utilizados os seguintes critérios, na sequência:

- I. Maior grau de comportamento.

- II. Maior Nota Global do ano:
 - a) Maior média de Português do ano anterior;
 - b) Maior média de Matemática do ano anterior.
- III. Maior idade.
- IV. Alunos que tiverem um ou mais elogios concedidos pelas autoridades competentes que tenham sido publicados anteriormente a data definida para a reunião de elaboração do quadro de acesso. (considera-se no mesmo posto ou graduação alunos com maior número de pontuação em elogios)

Art. 13. O Quadro de Acesso para as promoções e agraciamento com medalhas será elaborado pela Comissão de Promoção de Alunos (CPA), composta dos seguintes membros:

- I. Coordenador disciplinar – presidente.
- II. 01 (um) chefe de monitoria – membro.
- III. 01 (um) chefe de seção de alunos – membro.
- IV. 02 (dois) membros designados dentre os monitores disciplinares.

Art. 14. Os alunos investidos nos graus de hierarquia escolar perdem essa honraria quando:

- I. Por atos de indisciplina, ingressarem no comportamento "BOM"; e
- II. Por falta disciplinar GRAVE, a critério do Coordenador disciplinar da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral, sejam julgados incompatíveis com a condição de aluno promovido.

Parágrafo único. A perda da honraria de que trata o inciso II será considerada como critério de desempate, no caso de nova promoção do aluno.

Art. 15. Os alunos que perderem o posto ou a graduação, só poderão se reabilitar no ano seguinte.

Art. 16. A entrega das insígnias correspondentes aos Graus da Hierarquia escolar será feita em Solenidade da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.

CAPÍTULO VI

DA ESCALA HIERÁRQUICA ESCOLAR

Art. 17. Os Postos e Graduações da Escala hierárquica escolar serão preenchidos obedecendo aos critérios, por ano/série e vagas, conforme o quadro abaixo discriminado:

SERIE/ ANO	POSTO/ GRADUAÇÃO	EFETIVO	FUNÇÃO
3ª SÉRIE	Coronel aluno	01 aluno	Comandante do Grupamento Escolar
	Tenente coronel aluno	01 aluno	Subcomandante do Grupamento Escolar
	Major aluno	01 aluno	Comandante da 1ª CIA de alunos
	Major aluno	01 aluno	Subcomandante da 1ª CIA de alunos
	Major aluno	04 alunos	Estado Maior do Grupamento Escolar
	Major aluno	01 aluno	Porta Bandeira

2ª SÉRIE	Capitão aluno	01 aluno	Porta Estandarte
	1º Tenente aluno	03 alunos	Oficial subalterno
	Major aluno	01 aluno	Comandante da 2ª CIA de alunos
	Capitão aluno	01 aluno	Subcomandante da 2ª CIA de alunos
	1º Tenente aluno	01 aluno	Oficial subalterno
1ª SÉRIE	2º Tenente aluno	02 alunos	Oficial subalterno
	Capitão aluno	01 aluno	Comandante da 3ª CIA de alunos
	1º Tenente aluno	01 aluno	Subcomandante da 3ª CIA de alunos
	2º Tenente aluno	01 aluno	Oficial subalterno
	Aspirante aluno	01 aluno	Praça especial
	Subtenente aluno	01 aluno	Praça auxiliar
9º ANO	1º Sargento aluno	01 aluno	Praça auxiliar
	1º Tenente aluno	01 aluno	Comandante da 4ª CIA de alunos
	2º Tenente aluno	01 aluno	Subcomandante da 4ª CIA de alunos
	Aspirante aluno	01 aluno	Praça especial
	Subtenente aluno	01 aluno	Praça auxiliar
	1º Sargento aluno	01 aluno	Praça auxiliar
8º ANO	2º Sargento aluno	01 aluno	Praça auxiliar
	2º Tenente aluno	01 aluno	Comandante da 5ª CIA de alunos
	Aspirante aluno	01 aluno	Subcomandante da 5ª CIA de alunos
	Subtenente aluno	01 aluno	Praça auxiliar
	1º Sargento aluno	01 aluno	Praça auxiliar
	2º Sargento aluno	01 aluno	Praça auxiliar
7º ANO	3º Sargento aluno	01 aluno	Praça auxiliar
	Aspirante aluno	01 aluno	Comandante da 6ª CIA de alunos
	Subtenente aluno	01 aluno	Subcomandante da 6ª CIA de alunos
	1º Sargento aluno	01 aluno	Praça auxiliar
	2º Sargento aluno	01 aluno	Praça auxiliar
	3º Sargento aluno	01 aluno	Praça auxiliar
6º ANO	Cabo aluno	01 aluno	Praça auxiliar
	3º Sargento aluno	01 aluno	Comandante da 7ª CIA de alunos
	Cabo aluno	01 aluno	Subcomandante da 7ª CIA de alunos

Parágrafo Único. Os demais alunos que não forem promovidos, serão considerados Soldados Alunos para efeito de composição do Grupamento Escolar.

CAPITULO VII

DOS DIREITOS E DEVERES DOS ALUNOS DETENTORES DE POSTOS E GRADUAÇÕES

Art. 18. São direitos dos alunos promovidos:

- I. O uso das insígnias correspondentes a seus postos e graduações;
- II. A precedência entre os demais alunos nas Formaturas Solenes, Representações e Escalas de Serviços;
- III. O deslocamento fora de forma, individualmente, para os Alunos detentores dos Postos de Oficial Superior (coronel aluno, tenente coronel aluno e major aluno);
- IV. Ficar fora de forma, à frente a sua turma, quando a mesma estiver sendo comandada pelo chefe de turma e receber a apresentação da mesma;
- V. Nas solenidades cívico-militares, as diversas frações que compõem o Grupamento Escolar poderão ser comandadas pelos alunos promovidos, de acordo com os respectivos postos e graduações a critério da Coordenação Disciplinar.

Art. 19. São deveres dos alunos promovidos:

- I. Cooperar na instrução militar e na educação física, quando necessário;
- II. Auxiliar a Coordenação Disciplinar, parcialmente pelo exemplo, na disciplina geral dos alunos, na manutenção do asseio das dependências e na conservação dos bens da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral;
- III. Dar apoio aos demais colegas na solução de problemas relacionados a Escola;
- IV. Manter comportamento exemplar próprio a seu posto ou graduação;
- V. Zelar com maior empenho pela boa reputação da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral;
- VI. É dever dos alunos promovidos usarem, sempre que uniformizados, as insígnias e divisas às quais fazem jus.

CAPÍTULO VIII

DAS CONDECORAÇÕES

Art. 20. Além das promoções, o aluno do Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral fará jus as seguintes condecorações:

- I. Alamar de honra
- II. Certificado Mérito Desportivo e Cultural.
- III. Medalha de Mérito Intelectual Categoria "Bronze", "Prata" e "Ouro".
- IV. Medalha de Honra ao Mérito.

Art. 21. Será concedido o uso do Alamar de honra aos alunos que obtiverem média geral no bimestre igual ou superior a 21,25 (vinte e um vírgula vinte e cinco), bem como, não ter nenhuma média em disciplina isolada inferior a 20,00 (vinte inteiros), não podendo ter sido submetido a avaliação de recuperação bimestral em qualquer disciplina e devendo estar no mínimo no comportamento BOM.

§ 1º. Para o ano anterior, os alunos que não tenham participado de recuperação na prova bimestral em qualquer disciplina.

§ 2º. Perderá o direito de usar a honraria o aluno que cometer qualquer ato de indisciplina de natureza Grave ou Eliminatória.

§ 3º. Ao receber o próximo boletim bimestral, se o aluno tiver alcançado as médias estipuladas, manterá o uso do alamar enquanto perdurar esta situação. E o aluno que adquirir o direito, tomando-se alamar no bimestre em curso, fará jus ao uso em formatura de entrega de alamares.

Art. 22. Fará jus ao **Certificado de Mérito Desportivo e Cultural** o aluno que representar a Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral com destaque em eventos desportivos e culturais, servindo assim de exemplo a ser seguido pelos seus pares e contribuindo para o desenvolvimento da prática desportiva e cultural dentro da Escola.

Art. 23. Farão jus as **Medalha de Mérito Intelectual Categoria “Ouro”, “Prata” e “Bronze”** os alunos que ao final do ano letivo, após feita a classificação geral de notas se classificarem em 1º, 2º e 3º lugar respectivamente, obedecendo-se os critérios abaixo:

- I. Média global da maior para a menor.
- II. Não ter participado de avaliação de recuperação bimestral em qualquer disciplina.
- III. Possuir mais de 80% de frequência escolar.

§ 1º. São critérios de desempate:

- I. Maior média global em português.
- II. Maior média global em matemática.
- III. Maior idade.

§ 2º. As medalhas de mérito intelectual Categoria “Ouro”, “Prata” e “Bronze” serão entregues ao final de cada ano letivo, em solenidades a serem marcadas pela Coordenação Disciplinar da Escola.

§ 3º. O uso da honoraria no uniforme do Caput deste artigo se dará somente durante o ano letivo seguinte em que ela foi conferida.

Art. 24. Fará jus à **Condecoração de Honra ao Mérito Escolar** os alunos formandos do 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio que tiverem sido condecorados nos seus respectivos anos de ensino, com as condecorações de alamar, certificado mérito esportivo e cultural e medalhas de mérito intelectual categoria ouro, prata e bronze, conforme classificação de somatório de pontos relacionados abaixo:

- I. Alamar (1,0 ponto).
- II. Certificado Mérito Desportivo e Cultural (0,25 pontos).
- III. Medalha de Mérito Intelectual Categoria “BRONZE” (2,0 pontos).
- IV. Medalha de Mérito Intelectual Categoria “PRATA” (3,0 pontos).
- V. Medalha de Mérito Intelectual Categoria “OURO” (5,0 pontos).

Art. 25. O modelo e uso das respectivas insígnias e condecorações serão regulamentadas pelo Coordenador disciplinar da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.

Art. 26. Os casos omissos deverão ser resolvidos pelo Coordenador disciplinar da Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral.

Art. 27. Estas normas entrarão em vigor a partir da data de sua aprovação e publicação.

Macapá-AP, 31 de outubro de 2019.

ANEXO IV**NORMAS DE UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DA EEP RFA**

Art 1º - Compreende-se que o ambiente escolar é locus de aprendizagem e comportamento cidadão, devido a isso é necessário criar-se a cultura do cuidado com o bem comum e patrimônio público e por este motivo estabelece-se em relação ao LIED e qualquer ambiente escolar as seguintes regras:

I - A Sala do LIED não poderá ser usada como salas de aulas comuns, salvo ao professor que apresentar o planejamento relacionado com as atividades que são INERENTES ao Laboratório de Informática e mediante ao agendamento prévio de 48hs.

II - A utilização do mesmo para a realização de aulas com o uso dos computadores e/ou internet, deverá ser agendada com antecedência mínima de 48h com os coordenadores do LIED, e o professor deverá informar quais materiais irá utilizar;

III - Os alunos poderão utilizar o LIED, preferencialmente no contra turno mediante agendamento com antecedência mínima de 48h;

IV - Terminantemente proibido o consumo de comidas e bebidas no LIED.

V - Os alunos deverão solicitar aos coordenadores/professores quando precisarem USAR PEN DRIVE ou CD;

VI - Em aulas coletivas, é de responsabilidade do professor (a) da disciplina orientar os trabalhos e zelar pela ordem e utilização dos equipamentos.

V - Ao término dos trabalhos, os alunos devem recolocar as cadeiras em seus devidos lugares, desligar os equipamentos corretamente, retornando-os à posição de origem e que mantenham o ambiente limpo;

VI - Todo material pertencente ao LIED só poderá ser retirado do laboratório com uma solicitação de no mínimo de 48hs de antecedência e mediante a assinatura de CAUTELA.

Art. 2º - Para a preservação do ambiente do LIED, é importante:

I - Manter o silêncio;

II - Preservar a ordem e limpeza do ambiente;

III - Não escrever nas mesas;

IV - Não colocar os dedos ou as mãos sobre a tela e nem objetos sobre o monitor;

V - Não comer ou beber nos laboratórios;

VI - Utilizar as instalações e os equipamentos do laboratório da forma recomendada pelos procedimentos da sala (em caso de dúvida, informar-se com os responsáveis);

VII - Não fazer uso de aparelhos sonoros (MP3, celular entre outros, SEM A AUTORIZAÇÃO do professor).

Parágrafo Único – O professor da disciplina que estiver utilizando o laboratório será responsável pela conduta dos alunos que estiverem sob sua responsabilidade no horário de aula ou atividade agendada.

Art. 3º - Ao fazer uso dos equipamentos, o aluno deve:

- I – Verificar se a máquina apresenta as condições necessárias para uso;
- II – Reportar qualquer problema ao responsável, caso constate alguma irregularidade;
- III – No caso de não observância do inciso anterior, a responsabilidade pela utilização passa a ser do próprio aluno.

Art. 4º - Ao fazer uso da máquina, o aluno não deve:

- I – Utilizar o equipamento com o intuito de alterá-lo, mudá-lo de posição, retirar ou conectá-lo a qualquer outro equipamento;
- II – Causar danos nos equipamentos;
- III – alterar qualquer configuração sem prévia autorização;
- IV - Acessar páginas da Internet que possam ser consideradas ilegais ou ofensivas à moral pessoal ou coletiva;

§ 1º - O uso de equipamentos, acessórios, softwares entre outros deve ser objeto de requisição pelo professor da disciplina ao responsável pelo Laboratório de Informática;

§ 2º - Fica expressamente proibida a instalação ou remoção de softwares e o acesso a salas de chat, sites pornográficos, sites de relacionamentos, sites de mensagens instantâneas, torpedos e jogos;

Não alterar as
configurações padrão
dos computadores.



Art. 5º - Para manter o laboratório em bom funcionamento, as seguintes orientações devem ser respeitadas:

01. TODOS DEVERÃO TER ATITUDES RESPEITOSAS COM OS PROFESSORES E COLEGAS.
02. NINGUÉM DEVERÁ MODIFICAR A LOCALIZAÇÃO DE PERIFÉRICOS E COMPONENTES DOS COMPUTADORES DE ONDE ESTÃO INSTALADOS, TAIS COMO MONITOR, TECLADO E MOUSE SEM O CONHECIMENTO E AUTORIZAÇÃO PRÉVIA DA GESTÃO E COORDENAÇÃO DO LIED.
03. NINGUÉM DEVERÁ FAZER DOWNLOAD E INSTALAÇÃO DE QUALQUER TIPO DE ARQUIVO NÃO RELACIONADO ÀS ATIVIDADES E SEM PERMISSÃO.
04. NINGUÉM DEVERÁ ABRIR ARQUIVOS SUSPEITOS DE CONTER VÍRUS OU OUTRO TIPO DE MALWARE.
05. NINGUÉM PODERÁ CONSUMIR OU PORTAR ALIMENTOS E BEBIDAS NAS DEPENDÊNCIAS DO LABORATÓRIO.
06. NINGUÉM DEVERÁ ALTERAR AS CONFIGURAÇÕES DOS COMPUTADORES E PROGRAMAS SEM AUTORIZAÇÃO E CONHECIMENTO DA GESTÃO E COORDENAÇÃO DO LIED;
07. NÃO É PERMITIDO COLOCAR OS DEDOS NA TELA, OU OBJETOS COMO POR EXEMPLO: CANETA, LÁPIS, etc.
08. NÃO É PERMITIDO ACESSAR CHATS, PÁGINAS DE RELACIONAMENTOS OU DE CONTEÚDOS IMPRÓPRIOS OU OUTRAS NÃO RELACIONADAS ÀS ATIVIDADES ESCOLARES.
09. NÃO É PERMITIDO DEIXAR OBJETOS PESSOAIS NO LABORATÓRIO NO INTERVALO DAS AULAS.
10. NÃO É PERMITIDO ACESSAR PÁGINAS DA INTERNET QUE POSSAM SER CONSIDERADAS ILEGAIS OU OFENSIVAS À MORAL PESSOAL OU COLETIVA.
11. NÃO É PERMITIDO UTILIZAR RECURSOS DE COMUNICAÇÃO INSTANTÂNEA (MSN, SALAS DE BATE-PAPO, ENTRE OUTROS) QUE NÃO ESTEJAM PREVISTOS EM ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.
12. NÃO É PERMITIDO UTILIZAR JOGOS INDIVIDUAIS OU COLETIVOS QUE NÃO ESTEJAM PREVISTOS EM ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Constituição Estadual de 1991 de 20 de dezembro de 1991.

AMAPÁ. Lei 1503/2010 de 09 de julho de 2010. Dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática Escolar nas Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino, prevista nos Art. 's 6º e 7º da Lei Estadual nº 0949/2005, 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 nº 9.394/1996 e dá outras providências.

AMAPÁ. Lei nº 066/93 de 03 de maio de 1993 dispõe sobre o regime jurídico dos Servidores Público Civis do Amapá e dá outras providências.

AMAPÁ. Lei nº 0949/2005 de 23 de dezembro de 2005. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica. Brasília. Ministério da Educação, 2017. Disponível em : cnebucc.mec.gov.br/docs/regimento_ap_bucc_2017.pdf. Acesso em 31 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei 13.819, de 26 de abril de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm#art11. Acesso em 08/08/2019.

BRASIL. Lei 8.112/90, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990-322161-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n° 9394/96 (LDB)**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex:* Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 08 de nov. de 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ. Dispõe sobre a criação, credenciamento de instituições de ensino, autorização para funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de etapas e modalidades da educação básica do sistema estadual de ensino do amapá e estabelece outras providências. Resolução n° 077/2014 de 11 de dezembro de 2014. Publicada no Diário Oficial de n° 5926/2015 de 07 de abril de 2015.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ. Homologa o Regimento Padrão e a Sistemática de Avaliação da rede estadual de educação. Resolução n° 046 de 19 de junho de 2015. Publicada no Diário Oficial 5979/2015 de 19 de junho de 2015.

GREYCE CAROLINE DA SILVA DIAS PANTOJA – CAP QOC BM
Diretora