

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GIULIA PAGANI GALVÃO

**ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E OS FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO
DO CONSENSO: ENTRE O DISCURSO DA AVALIAÇÃO COMO
FERRAMENTA DE MENSURAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL
E DA FORMAÇÃO MORAL**

**CORUMBÁ
2023**

GIULIA PAGANI GALVÃO

**ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E OS FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO
DO CONSENSO: ENTRE O DISCURSO DA AVALIAÇÃO COMO
FERRAMENTA DE MENSURAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL
E DA FORMAÇÃO MORAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social.
Orientação: Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos

CORUMBÁ

2023

GALVÃO, Giulia Pagani. **Escolas Cívico-Militares e os Fundamentos para a Construção do Consenso: entre o Discurso da Avaliação como Ferramenta de Mensuração da Qualidade Educacional e da Formação Moral.** 141f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Área de Concentração: Educação Social. Linha de Pesquisa: Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social.

Aprovado em: 28 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos (Orientador)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Profa. Dra. Beatriz Rosalia Gomes Xavier Flandoli
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não teria sido concluída sem o precioso apoio de algumas pessoas.

Agradeço aos meus pais, Nereide e Luís que, em especial nos momentos mais difíceis, me forneceram essencial apoio.

Sou grata ao meu esposo, Dener, por me acompanhar em longas horas de trabalho e ser escuta para todas as angústias que permearam esse processo.

Desejo igualmente agradecer ao meu orientador, professor Dr. Fabiano Antonio dos Santos, que tornou possível meu ingresso no PPGE ao acreditar na proposta da pesquisa - o que se manteve até aqui.

Agradeço também aos meus familiares, em especial ao meu irmão Francesco e minha cunhada Rhayssa, por toda ajuda a mim prestada.

Agradeço, ainda, às minhas colegas de graduação em Psicologia, que também seguiram o caminho do mestrado, em especial à minha amiga Cintia, por podermos compartilhar experiências de uma etapa tão importante das nossas vidas.

A todos e todas que fizeram parte desse, e dos processos formativos precedentes, muito obrigada!

RESUMO

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi criado em 2019, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas, do 6º. ano do ensino fundamental ao 3º. ano do ensino médio. Consultas à comunidade, realizadas nas escolas interessadas pela adesão ao Programa, apresentaram elevadas taxas de aprovação, dado que foi regularmente evocado pelos governos para justificarem a existência e importância das escolas cívico-militares. Objeto desta pesquisa, a Escola Cívico-Militar E. M. José de Souza Damy localiza-se em Corumbá-MS, num bairro de alta vulnerabilidade e aderiu ao Programa em 2020. Esta pesquisa tem como objetivo identificar os fundamentos que estruturam a formação de consensos em torno da implementação do Programa das Escolas Cívico-militares. Para tanto, definiu-se os seguintes objetivos específicos: estabelecer a relação entre formação moral e o senso comum no bojo deste processo; compreender a associação do discurso da qualidade da educação à implementação do Programa e investigar a presença de pressupostos neoconservadores na implementação do Pecim. Delineou-se uma pesquisa exploratória e qualitativa, do tipo estudo de caso e, fundamentando-se nos estudos do materialismo histórico-dialético e daqueles desenvolvidos por Antonio Gramsci, procedeu-se à análise de documentos, à observação do cotidiano escolar e à entrevista de professores e responsáveis de alunos da escola. Os dados obtidos foram categorizados e analisados conforme os objetivos propostos e obteve-se que: a) o discurso da melhoria da qualidade do ensino, compreendida como sendo verificável por meio de avaliações externas, é a finalidade que mais se destaca nos documentos; b) na escola observada, uma proposta de ensino fundamentada no resgate de valores supostamente perdidos pela sociedade, que nesta pesquisa denominou-se “formação moral”, é a que ganha maior notoriedade; c) o Programa teria oferecido condições para que a disciplina dos alunos sofresse mudanças - positivas, na visão dos professores e de responsáveis -, enquanto nada contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola; d) Há uma relação estabelecida entre a defesa de valores, morais e éticos, patrióticos, cívicos e disciplinares, ao senso comum; e) a idealização da figura do militar, cujo papel é central na proposta do Pecim, e a caracterização negativa, por parte dos professores, do contexto onde a escola se insere são concepções, dentre outras, que se aproximam de pressupostos neoconservadores e contribuem para a construção do consenso em torno do Programa.

Palavras-chave: Pecim; escola cívico-militar; consenso; militarização; avaliação e qualidade

ABSTRACT

The National Program for Civic-Military Schools (Pecim) was created in 2019, with the aim of improving the quality of teaching in public schools, from the 6th. year of elementary school to 3rd. year of high school. Community consultations carried out in schools interested in joining the Program, showed high approval rates, as this was regularly mentioned by governments to justify the existence and importance of civic-military schools. Object of this research, the E. M. José de Souza Damy Civic-Military School is located in Corumbá-MS, in a highly vulnerable neighborhood, and joined the Program in 2020. This research aims to identify the foundations that structure the formation of consensus in around the implementation of the Civic-Military Schools Program. For this purpose, the following objectives were defined: establishing the relationship between moral formation and common sense within this process; understanding the association of the discourse on quality of education with the implementation of the Program and investigating the presence of neoconservative assumptions in the performance of Pecim. An exploratory and qualitative research, of the case study type, was designed and, based on studies of historical-dialectical materialism and those developed by Antonio Gramsci, documents were analyzed, observation of daily school life and interviews with teachers and guardians of school students. The data obtained was categorized and analyzed according to the proposed objectives and it was found that: a) the discourse of improving the quality of teaching, understood as being verifiable through external evaluations, is the purpose that stands out most in the documents; b) in the school observed, a teaching proposal based on the recovery of values supposedly lost by society, which in this research was called “moral formation”, is the one that gains the most notoriety; c) the Program would have offered conditions for students' discipline to undergo changes - positive, in the view of teachers and guardians -, while nothing contributed to improving the quality of teaching offered at the school; d) There is an established relationship between the defense of values, moral and ethical, patriotic, civic and disciplinary, and common sense; e) the idealization of the figure of the military, whose role is central in Pecim's proposal, and the negative characterization, by teachers, of the context in which the school is located are conceptions, among others, that come close to neoconservative assumptions and contribute to building consensus around the Program.

Keywords: Pecim; civic-military school; consensus; militarization; evaluation and quality

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESP	Escola Sem Partido
ECIM	Escolas Cívico-militares
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não-Governamental
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
Pecim	Programa Nacional das Escolas Cívico-militares
PROFESP	Programa Segundo Tempo Forças no Esporte

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Brasão das ECIM.....	45
Figura 2 - Organograma da organização das Ecim.....	48
Figura 3 - Objetivos e Iniciativas Estratégicas sugeridas.....	54
Figura 4 - Processo de Realização do Plano de Ação.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos que compõem o Manual das Escolas Cívico-Militares 46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 RACIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E AS BASES MATERIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONSENSOS.....	25
1.1 As disputas em torno da função da escola, suas finalidades e a formação de consensos.....	29
1.2 A participação de diferentes grupos na formação de consensos no campo da educação.....	32
1.3 A mudança na racionalidade da escola: o papel da formação moral	39
2 MANUAL DA ESCOLA CÍVICO-MILITAR.....	44
2.1 Recalculando a rota: “é preciso mudar a escola porque os valores mudaram”	47
2.2 Pressupostos gerencialistas: a garantia do sucesso da empresa-escola.....	52
2.3 Diretrizes da Escola Cívico-militar: a versão menos taxativa do Manual.....	57
3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	61
3.1 A disciplina: “Nem parece que é uma escola”	62
3.2 Resgate de valores: o “civismo” que não existe mais.....	66
3.3 “Eles são exemplos aqui dentro”: a imagem idealizada dos militares.....	68
3.4 Fadados ao fracasso: a caracterização negativa das famílias e do bairro onde se localiza a escola.....	72

3.5	A salvação militar para a falta de recursos na escola.....	75
3.6	Preocupação com a efetividade dos ensinamentos da Ecim.....	78
3.7	Motivação da escolha da escola pelos responsáveis: a versão dos responsáveis <i>versus</i> o imaginário dos professores.....	81
3.8	Contradições inerentes à realidade escolar	84
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES.....	99
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	102
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	104
	APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES.....	105
	APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM RESPONSÁVEIS DE ALUNOS.....	127

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa “Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social” e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE). A perspectiva epistemológica da presente investigação consiste nos estudos do materialismo histórico-dialético e daqueles desenvolvidos por Antonio Gramsci, acerca de conceitos como bloco histórico, Estado ampliado, consenso, hegemonia e educação.

O interesse da pesquisadora pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (Pecim) passa pela postura crítica construída a partir da graduação em Psicologia, cuja trajetória forneceu ferramentas para a compreensão da relevância de políticas públicas que prezam pela garantia dos direitos humanos, da saúde e do bem-estar compreendidos de forma ampla. Nesse sentido, o interesse pelo objeto, especificamente, se dá em função, a princípio, da explícita aprovação da comunidade alvo do Programa, a despeito do possível estranhamento causado pela presença de militares nas escolas públicas, bem como por sua lógica de disciplinamento, promovida num contexto, muitas vezes, antidemocrático de implementação - em frontal contraste com a lógica que orienta a constituição de uma ética humanista, que circunscreve a formação em Psicologia e que orienta a compreensão da diversidade e da singularidade humana. Inserido num cenário composto por outras iniciativas neoconservadoras, o Programa imprime a marca, no campo da educação, do governo Jair Bolsonaro (2018-2022). No ano de 2019, uma escola da cidade de Corumbá-MS, onde vive a pesquisadora, torna-se uma das primeiras escolas do Brasil a aderirem ao Programa. A partir do contato com a teoria gramsciana, a pesquisadora passa a se debruçar sobre o tema, a fim de compreender a essência do fenômeno.

Alves (2019) sugere demarcar a década de 2010 como um marco para pensar as transformações determinantes para a conjuntura brasileira atual. Antes disso, a partir de 2002, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), viu-se a melhoria dos indicadores sociais, como parte integrante de um projeto que foi seguido - ou pelo menos, tentou-se seguir, até

2016, quando foi interrompido pelo golpe jurídico-político-midiático que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (Alves, 2013, 2019). Até então, ficaram evidentes e são inegáveis as melhorias geradas pela criação e efetivação, durante os governos do PT, de políticas públicas voltadas à classe trabalhadora (Gawryszewski; Motta, 2017).

No entanto, como afirma Alves (2013), as transformações da renda e consumo, que melhoraram os índices sociais, não foram acompanhadas de alterações na estrutura de classes do país. Além disso, para as camadas médias do proletariado urbano, as condições de trabalho se mantiveram precarizadas, seja em função da alta taxa de rotatividade e de terceirizações, seja em razão das novas relações estabelecidas a partir das exigências do toyotismo e seu *just-in-time*.

Somado a isso, tem-se a manobra político-jurídica executada pela Operação Lava-Jato, cuja função primeira era investigar esquemas de corrupção na Petrobrás, mas com claro objetivo de atingir o PT e seus aliados, o que fomentou o chamado “antipetismo” (Guimarães; Pereira, 2020), que atingiu principalmente esta camada média do proletariado urbano, que teria exposto, além de sua insatisfação, os limites do capitalismo neodesenvolvimentista através das manifestações de junho de 2013. “Neodesenvolvimentismo”, para Alves (2013), não se confunde com neoliberalismo, sendo, na verdade, um padrão de desenvolvimento capitalista fruto da crise do neoliberalismo brasileiro da década de 2000.

Os limites do neodesenvolvimentismo vem à tona a partir do seguinte movimento: estabelece-se uma frente política (articulação de classe) que, em nome da garantia de sustentação do governo do qual faz parte, necessita ter integrantes do bloco de poder (no caso do Brasil, composto pelo capital financeiro, que possui vínculos com o agronegócio, empreiteiras, grandes corporações industriais, empresas de distribuição e serviços de telecomunicações), mas, contraditoriamente, ao mesmo tempo, começa a operar reformas sociais que necessariamente implicam prejuízos a este bloco de poder burguês (Alves, 2013).

Outro evento histórico recente refere-se às manifestações de junho de 2013, que constituem importante marco da emergência de uma nova direita. Autores como Silva, Maciel e França (2020) e Araújo e Carvalho (2021) defendem que essa nova direita brasileira ganha as ruas com um ideário neoliberal, proferindo

discursos reacionários e de ódio, principalmente à esquerda e ao PT. Carvalho et al (2020, p. 145) ressaltam que essa nova direita se une a uma outra, “forjada no fundamentalismo religioso das igrejas neopentecostais, prisioneiras das fortes amarras de um moralismo”, conservadora, intolerante e violenta.

Para Alves (2019) foi a partir de 2008, com a crise financeira global, que as classes dominantes teriam reforçado o movimento ideológico para um conservadorismo reacionário. Entre as causas dessa aproximação está também a perda de força da direita brasileira tradicional, como a do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e, então, o discurso da extrema direita passa a ser bem-vindo pela ordem burguesa.

As eleições de 2014 deram uma demonstração do que viria a seguir, quando, depois de Dilma Rousseff ter vencido a eleição com uma diferença de pouco mais de 3% do total de votos, de Aécio Neves (PSDB), este contesta os resultados das urnas, abrindo um perigoso precedente, que veio a ser replicado anos mais tarde. Em 2016, a conjuntura brasileira expressou o “equilíbrio instável” das relações entre os grupos sociais que constituem a sociedade civil brasileira, evidenciadas pela luta de classes e a partir da articulação entre coerção e consenso na luta pela hegemonia (Gawryszewski; Motta, 2017).

Para Araújo e Carvalho (2021), o projeto neoliberal teve caminho livre a partir do golpe de 2016 e foi capitaneado por Michel Temer, que inaugurou um desmonte de direitos sociais e instaurou um projeto autoritário. Alves (2019) concorda sobre o protagonismo nefasto de Michel Temer, a quem ele chama de “presidente do Golpe de 2016” e a quem atribui a promoção do Estado de exceção, que deu origem ao que ele chama de “Exceção de Estado”, que se seguiu.

Toda essa sucessão de acontecimentos é coroada pela eleição de um governo de extrema-direita, em 2018, representado por um político que, embora ocupasse uma cadeira na Câmara dos Deputados há 27 anos, se apresentava como *outsider*. Jair Bolsonaro e seus apoiadores se articularam de forma inédita pelas redes sociais, conquistando expressão nesse canal, que demonstrou ter grande relevância no cenário político brasileiro, principalmente em razão da larga utilização das *fake news*, prática que se mantém ativa quatro anos depois e, possivelmente, se manterá por ainda bastante tempo.

Foi nesse contexto, logo após a eleição de Jair Bolsonaro, que o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi criado. O Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019a), o instituiu com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas (6º. ano do ensino fundamental ao 3º. ano do ensino médio). Desde então, esta se tornou a política educacional de maior destaque do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), com o valor destinado ao programa tendo sido triplicado no período de dois anos, passando de R\$18 milhões, em 2020, para R\$64 milhões em 2022, o que o tornou um dos dez maiores orçamentos discricionários da educação básica, mesmo o Pecim representando apenas 0,1% das escolas brasileiras (Alfano, 2022).

Embora não constitua o recorte temporal desta pesquisa, cabe mencionar que em julho de 2023, o Programa foi encerrado pelo Governo Federal, mediante publicação no Diário Oficial (nº 11.611, de 19 de julho de 2023) (Brasil, 2023). No entanto, alguns municípios e estados decidiram manter o Programa com recursos próprios (Cavalcanti, 2023), como é o caso do município de Corumbá/MS (Diário Corumbaense, 2023). Em função da atualidade dos acontecimentos, ainda não se conhece, oficialmente, o impacto da revogação, nem foram contabilizadas as escolas que manterão o Programa em funcionamento. Este segundo ponto, como deve ser demonstrado ao longo da pesquisa, constitui-se como mais um demonstrativo da eficiência da formação de consensos em torno deste Programa. É relevante pensar que o processo de militarização das escolas é anterior ao Pecim e, com a sua continuidade, mantém-se de forma muito mais ampliada.

De acordo com as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021a), o programa tem como objetivo implantar um “modelo de gestão de excelência” nas escolas, cujo perfil correspondente deve incluir aquelas com baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e que possuam alunos em situação de vulnerabilidade social. O Programa prevê a parceria do Ministério da Educação (MEC) com o Ministério da Defesa e/ou com as Secretarias de Segurança Pública, por meio dos quais obtém-se o apoio de militares do Exército, Marinha, Aeronáutica, Bombeiros ou Polícia Militar, que devem constituir o quadro de funcionários das escolas.

O Decreto 10.004/2019 define o Pecim como um “conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-militares (ECIMs)

a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa”, sendo o “fomento” e “fortalecimento”, respectivamente, o apoio técnico e financeiro prestados às escolas públicas estaduais, municipais e distritais que aderirem ao Programa e, no segundo caso, às escolas públicas que já adotam o modelo de gestão colaborativa cívico-militar e queiram padronizá-la ao modelo do Pecim (Brasil, 2019a, Art. 1, II).

O termo “militarização das escolas” tem sido utilizado por autores para definir, de forma abrangente, diferentes processos que culminam numa configuração de escola militarizada - diferenciando-se dos colégios militares do Exército -, na qual há interferência direta de militares na administração. Este processo teve início em diversos estados do país, num momento anterior à criação do Pecim, como no Acre, Amapá, Amazonas, Ceará, Mato Grosso, Pará, Paraná, Rondônia, Roraima e Tocantins (Reis, 2019), sendo que alguns foram objeto de pesquisa, como Goiás (Guimarães; Lamosa, 2018), Distrito Federal (Mendonça, 2019), Piauí (Soares, 2019) e Bahia (Brito; Rezende, 2019).

No estado de Goiás, foi durante os mandatos do governador Marcone Perillo que a iniciativa teve força, especialmente após professores em greve vaiarem o governador num evento oficial. Pouco tempo depois, em 2015, foi proposta à Assembleia Legislativa, a militarização de cinco escolas estaduais já existentes, o que foi interpretado por alguns autores como sendo uma reação à organização dos professores (Alves; Toschi; Ferreira, 2018).

No Distrito Federal, o processo teve início em 2019, quando se instaurou o projeto piloto “Escola de Gestão Compartilhada” que previa a militarização de quatro escolas, objetivando a construção de valores cívicos e patrióticos, a melhoria de indicadores do Ideb e a diminuição da evasão escolar. No entanto, algum tempo depois, o subsecretário de Educação Básica publicou uma nota técnica na qual apontava falhas no projeto e a discordância com outras leis vigentes, além da não inclusão da participação da comunidade na escolha de responsáveis pelas Gestões Estratégica e Disciplinar. O subsecretário foi exonerado ainda no início do governo e a subsecretária que o substituiu produziu novo parecer atestando a validade do projeto e o considerando parte do Plano de Governo eleito, apesar deste não conter qualquer menção acerca da militarização das escolas (Mendonça, 2019).

Em Mato Grosso do Sul, a implantação das Ecim foi anunciada no final de 2019, quando o Ministro da Educação à época, Abraham Weintraub, se reuniu com a bancada do estado no Congresso Nacional. A previsão era a de que a aplicação do projeto piloto fosse feita, inicialmente, em duas escolas da capital do estado, Campo Grande, e numa escola da cidade de Corumbá, distante 400 km da capital, na fronteira com a Bolívia (Mattos, 2019).

Na “Cidade Branca”, como é conhecida Corumbá, foi a Escola Municipal José de Souza Damy que aderiu ao Programa já em 2020, a partir de quando passou a ser chamada “Escola Cívico-Militar E. M. José de Souza Damy”. Criada em 1988, num bairro da “parte alta da cidade”, reconhecida por ser uma região periférica e de alta vulnerabilidade social, a escola contava, em 2021, com 1073 alunos, contabilizando os turnos matutino, vespertino e noturno e os níveis: pré-escola, ensino fundamental I, ensino fundamental III e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (ECIM EM José de Souza Damy, 2022).

A partir da adesão ao Programa, a Escola teria recebido uma demanda considerável de novos alunos, sendo, em 2021, de 300 estudantes, o que, à época, ocasionou a parceria com uma instituição filantrópica, localizada no mesmo bairro, para que fossem cedidas algumas salas de aula para o atendimento de 217 alunos. Essa procura, para a escola, teria se dado “devido ao elevado índice de aceitação deste modelo escolar no seio da comunidade em que a escola está inserida...” (ECIM EM José de Souza Damy, 2022, p. 4).

Um dos elementos que mais ganha notoriedade acerca das escolas militarizadas é sua ampla aceitação pelas comunidades nas quais são implementadas, o que é regularmente evocado pelos governos para justificarem sua existência (Campos, 2019). O diretor de Políticas para Escolas Cívico-Militares, Gilson Passos de Oliveira, concedeu entrevista em 2021, para falar sobre a expansão do Programa, que deveria atingir a meta estabelecida de 216 escolas até 2023. Quando perguntado sobre como tem sido a recepção do Programa por pais e alunos, Gilson responde que

Uma das ações necessárias para a implementação do programa, é a realização de uma consulta pública formal com a participação da comunidade escolar, incluindo aí os pais e os alunos da escola. O que nós temos visto como resultado dessas consultas públicas é um grande interesse manifestado, principalmente pelos responsáveis. Nós estamos neste momento, nesta fase de

consultas e estamos tendo escola com mais de noventa e oito por cento de aprovação (Brasil, 2021b).

Essa aprovação, apesar de elevada, já aparecia em outras consultas, mesmo aquelas que procuravam saber do interesse na adesão ao Programa. Em consulta pública realizada no ano de 2019, em dois bairros da cidade de Campo Grande/MS onde se localizam duas das 54 escolas que integravam a lista de possíveis adeptas do programa à época, a Secretaria de Estado de Educação obteve que 93% da população aprovava a implantação no bairro Anache e 80% no bairro Los Angeles (Mattos, 2019).

No Distrito Federal, uma pesquisa do Instituto Exata OP indicou que 84,9% das 925 pessoas entrevistadas, entre 11 e 12 de fevereiro de 2019, eram favoráveis ao modelo de gestão compartilhada das escolas públicas com a Polícia Militar, sendo que na Classe A, com maior poder aquisitivo, a taxa de aprovação seria de 95% (Campos, 2019).

Na cidade de Corumbá/MS, segundo documento da própria Escola José de Souza Damy, o resultado da consulta junto aos moradores do bairro “beirou 100%” de aceitação da adesão da escola ao Programa, o que, aliado ao interesse prévio da direção, corroborou a solicitação para implementação (ECIM EM José de Souza Damy, 2022, p. 4).

Ao longo de um mês, a pesquisadora procedeu à fase exploratória da pesquisa, que consistiu na observação da Escola mediante roteiro pré-definido (Apêndice A). Ao todo foram 17 visitas à Escola, que totalizaram cerca de 35 horas, durante as quais foi possível conhecer os diferentes agentes da instituição em diferentes ocasiões, conforme definido pelo roteiro: entrada dos alunos na escola; recreio; saída; sala de aula; sala dos professores; gestão; sala dos militares; reunião de pais/responsáveis.

O ingresso da pesquisadora na escola se deu em novembro de 2021, a partir de uma conversa com a diretora em exercício, à época, na qual foi apresentada a proposta do objeto da pesquisa e a intenção de realizar visitas à escola a fim de conhecer o espaço e seu funcionamento. A diretora, se mostrou bastante solícita e explicou como se deu o processo de adesão ao Programa, citou a existência do Projeto Valores, disse que havia rumores sobre a construção de uma nova estrutura que substituiria aquela construção antiga, mas não poderia afirmar se ocorreria. Ela

citou, ainda, um aspecto peculiar envolvido naquele processo de adesão, que consistia no fato daquela escola atender desde o ensino infantil, embora o Pecim tivesse a previsão de atender a partir do sexto ano do ensino fundamental. A diretora deu ênfase na diferença do Pecim para os colégios militares, o que poderia ser visto por meio da força atuante na escola, a saber, a Marinha, o que daria contornos menos militares e mais cívicos, em comparação a uma escola na qual atua a Polícia Militar, por exemplo. A conversa se encerrou após o convite para que a pesquisadora assistisse à formatura do nono ano, que ocorreria no dia seguinte, na quadra esportiva da escola.

Embora a diretora parecesse querer atenuar o elemento militar da escola, as impressões da pesquisadora não poderiam ter sido mais opostas. Os monitores militares e o oficial de gestão educacional, as figuras militares mais vistas pela pesquisadora durante todo o período em que esteve na escola, se destacavam em meio às outras pessoas. Vestindo jalecos azuis escuros, eram homens, com 40 anos ou mais, cuja postura militar destoava no pátio da escola. A impressão foi reforçada durante o evento para o qual a pesquisadora havia sido convidada a assistir. Toda a escola estava presente na formatura das turmas de nono ano que vivenciaram quatro meses do novo formato cívico-militar. Grande parte do tempo total da cerimônia foi destinado à organização dos alunos em filas, com cada turma sendo liderada por um monitor militar, que os ajustava nos lugares, aos seus comandos: "Turma, direita volver, descansar, sentido...". Seguindo todos os protocolos militares e observando a hierarquia, cada monitor apresentou a turma ao oficial de gestão educacional e este, ao oficial de gestão escolar, que, finalmente, se dirigiu à diretora sobre o início da cerimônia.

Feita a primeira incursão numa escola cívico-militar, após alguns meses, iniciaram-se as observações guiadas pelo roteiro pré-definido (Apêndice A). O ingresso na escola, desta vez, foi mediado por um professor que ocupava a coordenação de algumas turmas, com o qual a pesquisadora tinha algum contato prévio. Feitas novas apresentações sobre o sentido geral da pesquisa e a intenção de conhecer melhor a escola e seu funcionamento, o professor encaminhou a pesquisadora até a nova diretora da escola, que desconhecía o acordo firmado anteriormente, com a diretora anterior. Desta vez, a recepção foi pautada pela

aparente cautela e desconfiança da diretora, que, alguns dias depois, questionou a pesquisadora sobre seu posicionamento em relação ao programa.

De onze monitores, ao menos dois se mostraram interessados em saber o motivo das visitas à escola, tendo fornecido importantes informações e, de alguma forma, ampliado o acesso à instituição, por exemplo, autorizando a pesquisadora a utilizar a sala ocupada pelos monitores. Estes contatos, dentro do grupo, entre outros, facilitaram, mais tarde, a aprovação do uso da sala dos monitores para a realização das entrevistas com os responsáveis de alunos. Os outros monitores, menos abertos a conversas, restringiam a interação com a pesquisadora a cumprimentos com a cabeça.

Durante as observações, foi possível estar no pátio da escola, dentro da sala de aula, próximo aos professores, monitores, alunos e responsáveis. As salas de aula, organizadas tradicionalmente, eram especialmente quentes no verão, pois dispunham apenas de ventiladores, o que, na cidade de Corumbá/MS, não representam alívio algum diante das temperaturas máximas exorbitantes nestes períodos do ano. Apesar disso, todas dispunham de um quadro com uma impressão colorida da bandeira do Brasil, posicionado acima da lousa, o que se destacava dentre os outros elementos da sala, por ser algo visivelmente introduzido muito recentemente, isto é, algo novo, diferente das carteiras, das paredes e da lousa, marcados pelo tempo. Nos intervalos das aulas, os monitores se dirigiam às salas para manter os alunos organizados, até que o(a) professor(a) chegasse. Este(a), era recebido(a) de pé pelos alunos, que respondiam ao “boa tarde” em coro, seguido do nome do(a) professor(a). Em seguida, todos se sentavam, o que não significava necessariamente, que a turma se mantivesse em silêncio. Muito tempo das aulas de História e Geografia, que foram assistidas, consistia no pedido de silêncio. Outra parte importante da aula, por vezes, foi dedicada a longos discursos dos docentes acerca da importância da disciplina, do planejamento do futuro e da correta utilização dos recursos da escola.

Os professores, ao saberem que se tratava de uma pesquisadora da área da educação, procuravam desnudar a realidade educacional, do ponto de vista de seus mais de 30 anos de docência. Os discursos, permeados por uma ausência notável de esperança na mudança na educação de forma geral, continham, mesmo assim, elementos de confiança nos principais personagens do Programa: os

militares. Notou-se que os professores não tinham muitos momentos de interação com os monitores, diferente dos funcionários da escola.

O momento do recreio consistia em alguns minutos em que as crianças poderiam ir até a cozinha retirar seus pratos de comida e voltar à sala de aula para se alimentarem, já que não dispunham de um refeitório. Um segundo momento era destinado à recreação, em que todos podiam sair das salas, exceto quando alguma turma havia sofrido punições em função de algum evento, como brigas, envolvendo seus alunos. A todo momento, os monitores se mantinham próximos aos alunos e intervinham nos casos em que consideravam necessário fazê-lo.

Ao soar o sinal da saída, os alunos dos sextos, sétimos e nonos anos, precisavam fazer uma formação antes de se dirigirem ao portão da escola. Assim que a turma se organizava em filas em frente à sua sala, com o acompanhamento do monitor, que ficava à frente da turma desde a saída, um aluno (o líder da semana) proferia as palavras de ordem que deveriam ser respondidas pela turma. O aluno à frente dizia: "a partir da marcha da direita sem cadência", ao que a turma respondia falando alto: "Damy!" (o nome da escola) e o líder continuava: "marcha", e a turma respondia: "Brasil!". Depois, os alunos caminhavam contornando a escola, até saírem pelo lado oposto de suas salas, em fila, e, por fim, para fora da escola.

Assim, todas as salas iam sendo liberadas, com exceção daquelas cujo dia era destinado ao Projeto Valores. Estas ficavam mais alguns minutos após a aula, recebendo instruções dos monitores. A grande maioria das observações desse período consistiram no treinamento da ordem unida, em que, repetidamente, o monitor ou alunos aleatoriamente escolhidos, treinavam dar ordem à turma, que deveria obedecer. Algumas vezes, quando era necessário passar alguma informação ou algum tema era escolhido pelos monitores para serem tratados com a turma, os alunos permaneciam em sala de aula. A pesquisadora presenciou, algumas vezes, mães, em sua maioria, no portão da escola, observarem, de forma orgulhosa, seus filhos no treinamento da ordem unida.

Algum tempo após as primeiras observações, que possibilitaram à pesquisadora o conhecimento mais apurado do funcionamento e do dia a dia da instituição, a estranheza inicial foi cedendo espaço para um outro tipo de atitude. Recém-graduada em Psicologia, tendo ingressado no Programa de Pós-graduação

em Educação, a pesquisadora levara consigo muitas das concepções, teorias, vivências e posicionamentos, que chocavam-se dramaticamente com o que aquela realidade exprimia. Pautado num contexto muito mais amplo de retrocessos, o dia a dia do Programa era uma pequena amostra, no âmbito específico e tão relevante, que é a educação, do que se delineava no Brasil – e o que se manteria com o tempo. Ao longo desse período, tendo em vista o objetivo da pesquisa, a pesquisadora foi encontrando estratégias para obter as informações que necessitava.

Os monitores que se aproximaram da pesquisadora, permitiram o conhecimento de alguns posicionamentos por meio de comentários, como quando, certo dia, falando sobre o mau comportamento de alunos de salas específicas, um monitor disse, de forma jocosa, apontando para uma área da escola: “Ali em cima a gente chama de Faixa de Gaza”. Antes de sair andando, ele relatou ter “mapeado” os alunos que estão sempre envolvidos em problemas. A comparação, desrespeitosa e “militaresca”, não poderia ser indicativo mais claro da forma como os militares tendem a tratar as questões dentro da escola, isto é, dentro de suas possibilidades, o que, na maioria das vezes, é absolutamente inadequado para aquele contexto.

Esse material, relativamente extenso, foi organizado e registrado e, uma vez que serve como base para o delineamento desta pesquisa, não será abordado em profundidade, o que deverá ser realizado em publicações futuras, visto que pode representar importante contribuição para os estudos no campo das políticas educacionais.

Ao iniciar a elaboração desta pesquisa, com base em informações que estavam à disposição, tais como: as normas que regulamentam o Programa (Brasil, 2019a) e o Manual das Escolas Cívico-militares (Brasil, 2020), foi elaborada uma hipótese inicial indicando ser o discurso da qualidade do ensino desenvolvido nessas escolas o elemento fundamental para a formação de consensos sobre sua implementação. No entanto, conforme a pesquisa foi sendo desenvolvida, principalmente em função dos dados obtidos na etapa de observação do cotidiano da escola, a realidade apresentou um outro elemento fundamental para a formação do consenso: a formação moral.

A partir do exposto, é possível delinear a seguinte hipótese de trabalho: a formação moral é o elemento determinante para a produção de consensos sobre a implementação do Pecim. “Formação moral” é uma categoria definida a partir dos documentos que normatizam o Programa e de outras fontes de dados ligadas ao contexto institucional aos quais a pesquisadora teve acesso, como a fase de observação na escola.

Nas Diretrizes das Escolas Cívico-militares, no item sobre a Gestão educacional, lê-se que esta deve promover atividades com vistas à “difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão, em ambiente escolar externo à sala de aula” (Brasil, 2021a, p. 13). Esse contorno dado à formação que se pretende oferecer através do Programa, muito se parece com a Educação Moral e Cívica, disciplina obrigatória nas escolas no período de 1969-1980, no Brasil, da qual se empresta o termo “moral”, a fim de recuperar o sentido que ela guarda e que, entende-se, se repete nos dias de hoje, acerca da sua proposta: recuperar valores morais/tradicionais supostamente perdidos pela sociedade (Martins, 2019; Amaral; Castro, 2020).

Esta pesquisa tem por objetivo identificar os elementos que estruturam a formação de consensos em torno da implementação do Programa das Escolas Cívico-militares. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: estabelecer a relação entre formação moral e o senso comum no bojo deste processo; compreender a associação do discurso da qualidade da educação à implementação do Programa e investigar a presença de pressupostos neoconservadores na implementação do Pecim.

Para cumprir os objetivos acima definidos, delineou-se uma pesquisa exploratória e qualitativa. O desenvolvimento da pesquisa deu-se em três frentes: a observação do cotidiano escolar, a análise documental e as entrevistas com agentes da escola. A etapa de observação foi a primeira a ser realizada e, como apresentado anteriormente, seus resultados foram determinantes para o adequado delineamento da pesquisa. Concomitante a esta etapa, realizou-se a análise de documentos, sendo eles, o Manual das Escolas Cívico-militares e as Diretrizes das Escolas Cívico-militares, a partir dos quais foram extraídas categorias de análise. Foram realizadas entrevistas com pais/responsáveis e professores, cuja

participação se deu mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados das observações foram organizados e agrupados em tabela, conforme os elementos de interesse da pesquisa, de acordo com a ordem cronológica. Os dados dos Manuais e Diretrizes foram categorizados para análise. Das entrevistas foram definidas categorias, a fim de propiciar o processo de análise sistemática, orientado pela perspectiva do materialismo histórico-dialético e dos estudos gramscianos.

Este trabalho está organizado em três capítulos: no primeiro, recorre-se à teoria gramsciana para demonstrar as bases materiais da formação de consensos, a fim de apresentar algumas categorias que permitem compreender o que torna possível as mudanças nos modos de vida em função dos modos de produção, a necessidade da busca por diretividade de uma classe e o papel dos aparelhos privados de hegemonia nesse processo, considerando a escola como sendo um deles. Aborda-se, ainda, a relevância das finalidades educativas e as disputas que em torno delas se efetivam no âmbito escolar. Para compreender melhor que interesses estão nessa disputa, são apresentados os grupos que têm liderado os debates em torno da agenda educacional no mundo e, especificamente, no Brasil, nos últimos anos, e que, portanto, fazem parte do contexto no qual é apresentado o Pecim, por meio de finalidades educativas próprias a esses grupos e suas estratégias de obtenção do consenso, tendo implicações sobre a implementação do Programa. No item seguinte, recupera-se o que é entendido como função da escola, a partir da perspectiva adotada pela pesquisadora, e se apresenta o processo de transformação que o entendimento sobre esta função sofre, resultando no que se observa atualmente, a respeito da escola cívico-militar. A seguir, discute-se sobre o termo “formação moral” à luz da categoria reforma moral e intelectual de Gramsci, a fim de definir a forma como esta pesquisa o compreende.

O segundo capítulo é dedicado à análise do documento “Manual das Escolas Cívico-militares” do qual foram extraídas categorias que, ao explicarem o sentido do documento, servem à garantia da formação de consensos em torno do mesmo, sendo elas: o caráter inevitável de mudança da escola em função de supostas mudanças da sociedade com relação aos valores, e a presença de pressupostos gerencialistas na proposta de gestão das Ecim.

O terceiro capítulo consiste na análise das entrevistas realizadas com os responsáveis de alunos da escola e com professores. Os subitem trazem categorias levantadas a partir da análise do conteúdo das entrevistas. O primeiro subitem analisa a disciplina, estabelecendo relação desta com a formação moral; o segundo aborda a ideia do resgate de valores, que permeia o Projeto Valores e evidencia o caráter neoconservador do Pecim; o subitem seguinte trata da concepção dos participantes acerca da figura do militar, inserido na escola a partir do Programa; o quarto subitem analisa a concepção dos participantes sobre o contexto no qual a escola está inserida e como este elemento participa na construção do consenso em torno do Programa; no quinto subitem aborda-se a forma como os professores compreendem a responsabilização diante da escassez de recursos e da situação precária em que a infraestrutura da escola se apresenta; no sexto subitem são apresentadas falas que questionam a efetividade das práticas coercitivas empregadas na escola; o próximo subitem analisa o contraste entre as respostas de responsáveis e professores sobre o elemento que é mais determinante na escolha da escola e o último ponto desenvolve a questão dos problemas crônicos da escola e da capacidade do Pecim de resolvê-los.

1. RACIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E AS BASES MATERIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONSENSOS

O Pecim apresenta em seus documentos, como principal objetivo, a contribuição para a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2021a, p. 5). Sua proposta baseia-se num modelo de gestão que considera inovador e, embora tenha como princípio a gestão democrática, caracterizada pela previsão da existência dos Conselhos (escolar e de classe) e das associações de pais e mestres, apresenta uma lógica organizativa baseada na hierarquização de seus agentes, principalmente na gestão administrativa, superior à educacional e didático-pedagógica, que prevê a presença do Oficial de gestão, um militar, junto ao(a) diretor(a) e vice-diretor(a) da escola.

O Pecim se caracteriza pela proposição de uma nova racionalidade para a escola, isto é, a mudança da fundamentação de todo o conjunto de mecanismos e compreensões do funcionamento e da finalidade da educação empregados nas escolas integrantes. Isso se evidencia não apenas pela proposta da gestão compartilhada com a força militar, como pela proposição da inserção de um projeto transversal que trate de valores cívicos e cidadãos (Projeto Valores), como também pela ênfase nas medições de qualidade do ensino, demonstradas através do Ideb.

Em torno dessa proposta de racionalização escolar baseada principalmente numa gestão centrada na escola, apresentada pelo Pecim, é constituído o processo da formação do consenso. Pode-se falar em consenso como sinônimo ou em associação à hegemonia (Liguori, Voza, 2017) e o Estado tem papel fundamental na sua formação, uma vez que ele “tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso através das associações políticas e sindicais” (Gramsci, 2017, p. 108). Embora nenhum dos termos implique ausência de conflitos, é uma visão de mundo compartilhada que torna possível a hegemonia.

Ao escrever sobre o americanismo e o fordismo, Gramsci desenvolve noções dos modos de vida sob a determinação dos modos de produção (Gramsci, 2001). O americanismo corresponde a uma dimensão ideológico-cultural instaurada no início do século XX, pelo modo de produção capitalista, com o objetivo de amortecer as contradições inerentes ao capitalismo (Dias, 1997; Lima, Santos, Souza, 2016; Liguori, Voza, 2017). Gramsci compreende o americanismo como uma “forma” do capitalismo, por meio do qual se repensam as práticas fabris e suas condições de existência (Dias, 1996). O fordismo, por sua vez, corresponde à dimensão técnico-produtiva dessas mudanças modernas no modo de gestão fabril (Lima, Santos, Souza, 2016; Liguori, Voza, 2017).

O americanismo, para Gramsci, tinha como condição o que ele chamou de “racionalização da população”. Isto o leva a fazer uma análise simultânea e, por vezes, comparativa, entre a América e a Europa. A tentativa de implantação da moderna forma de produção não seria sem dificuldades na Europa, uma vez que esta parecia incompatível com a velha estrutura social-demográfica europeia, composta por um “exército de parasitas” (Gramsci, 2001, p. 221).

A América, por outro lado, vivia a inexistência “natural” das classes parasitárias, ocasionada pelo seu desenvolvimento histórico, o que tornou a

racionalização da produção e do trabalho mais fácil, sendo feita por uma combinação de força e persuasão, isto é: por meio da destruição do sindicalismo operário e da implementação de altos salários, benefícios sociais e propaganda ideológica e política (Gramsci, 2001, p. 226).

De forma geral, o americanismo representaria novas experiências de subordinação do trabalho ao capital que incluiriam tentativas de criação de um novo homem, por meio de regulações em diferentes esferas. Os industriais tinham interesse pelas relações sexuais e pela organização das famílias de seus empregados, isto porque, como afirma Gramsci, não se poderia “desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado” (2001, p. 230). De acordo com Dias (1996), a racionalização passava, ainda, pela ampliação, para a sociedade, do campo da disciplina da fábrica.

Essas novas exigências “puritanas” teriam a finalidade de proporcionar um certo equilíbrio que evitasse que o trabalhador tivesse um colapso fisiológico. Este equilíbrio seria puramente exterior e mecânico, mas poderia se tornar interior, caso fosse proposto pelo próprio trabalhador. Pontua Dias:

A afirmação feita por Gramsci [...] demonstra seguramente a importância, tanto do reforço do puritanismo quanto do seu sucedâneo laico, o americanismo, religião da pátria, do bom cidadão; interioridade que significa, em última instância, a absorção subjetiva dessa objetivação social, a introjeção da hegemonia: o atuar segundo normas conformes a esse ambiente produtivo. Essa interioridade é o índice da hegemonia em processo. O *american way of life* mais do que instrumento de propaganda é a forma que assume esse novo modo de ser, necessário ao novo ambiente produtivo (1996, p.69).

O americanismo corresponde, portanto, a uma experiência real acerca da constituição da hegemonia, uma vez que ressalta a importância de haver não apenas o domínio, mas também o caráter diretivo da classe que se pretende hegemônica. Ainda que essa discussão trate do fordismo, em razão do momento histórico analisado, compreende-se que, mesmo alterando-se a forma de organização do trabalho, seja o Toyotismo ou uma forma híbrida que tenha características das duas, mantém-se inalterada a necessidade da existência de um

modo de vida como este que Gramsci denominou “americanismo”, isto é, continua sendo necessária a formação de consensos.

Gramsci dedicou especial atenção às diferentes determinações implicadas na formação de consensos e no estabelecimento da hegemonia. O Estado ampliado é um dos espaços de expressão da dominação e, historicamente, uma unidade das classes dirigentes (Simionato, 2009). Por Estado ampliado compreende-se, fundamentando-se em Gramsci (2017, p. 255), a relação de unidade-distinção entre Estado e sociedade civil, isto é, Estado = sociedade civil + sociedade política. Este conceito se origina da tradição marxista, mas é ampliado por Gramsci, de forma a manter os elementos coercitivos do Estado, acrescentando o consenso, uma vez que, como constatou o autor sardo, a hegemonia exercida por uma classe sobre a sociedade não resulta exclusivamente do poder coercitivo, mas também da persuasão (Jacomini, 2020).

Os diferentes interesses dos grupos dominantes e dominados afetam-se mutuamente em meio à dinâmica da vida estatal, que resulta de um constante rearranjo de equilíbrios instáveis (Gramsci, 2017). O Estado é, ainda, um “complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (Gramsci, 2017, p. 306). O Estado se impõe pela força, mas não somente por ela, uma vez que também precisa se impor pela ideologia e pela cultura, ou seja, o Estado é a soma da força e do consenso (Nosella; Azevedo 2012).

As instituições que compõem a sociedade civil podem agir segundo diferentes mecanismos na esfera estatal, como, por exemplo, contribuindo para a formação da opinião pública, de modo que traga benefícios à construção da hegemonia. Nesse mesmo intento, há uma disputa pelos órgãos da opinião pública, os chamados aparelhos privados de hegemonia, que contribuem para reforçar o conformismo, mantendo a ordem também por meio da desarticulação das classes subalternas (Simionato, 2009). A hegemonia tende a formar uma unidade de forças sociais e políticas distintas por meio da concepção de mundo difundida por ela (Nosella; Azevedo, 2012). À este tipo ideal que concentra as forças físicas (materiais) e as ideias (ideologias), Gramsci chamou de bloco histórico (Nosella; Azevedo, 2012).

No bloco histórico, “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma” (Gramsci, 2007, p. 238). A distinção entre as duas é apenas didática, uma vez que uma não poderia existir sem a outra, na forma como são colocadas. A classe dirigente do bloco histórico é quem detém a supremacia, isto é, o domínio e a direção (Nosella; Azevedo, 2012).

Acerca do domínio e da direção de uma classe, Gramsci (2015, p. 55) pontua:

A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental [...] depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também ‘dirigente’ [...] pode e deve haver uma atividade hegemônica mesmo antes da ida ao poder.

Nas disputas que definem a supremacia de uma classe, em especial no seu caráter dirigente, há muito da participação dos aparelhos privados de hegemonia, sendo a escola um desses aparelhos, o que a torna elemento chave na compreensão da hegemonia, como um todo, e do objeto em estudo, em particular.

1.1 As disputas em torno da função da escola, suas finalidades e a formação de consensos

A sociedade civil, que integra o Estado ampliado, detém diferentes mecanismos capazes de interferirem na direção da sociedade e contribuírem para a hegemonia: “comunicação entre os sujeitos, a reflexão, a persuasão, o convencimento, a luta de ideias, a educação, a cultura, a ideologia, os sindicatos, as associações, as ONG's (Organizações Não-Governamentais), as religiões, as escolas” (Nosella; Azevedo, 2012, p. 31).

Neste ponto, parece relevante tratar do lugar que a escola ocupa na formação de consensos, ou as finalidades a ela atribuídas a depender das correlações de forças e de projetos societários definidos. A escola, como aparelho privado de hegemonia e importante espaço para a construção de consensos, dada

sua natureza formativa, tem sido palco de intensas disputas sobre sua finalidade e, conseqüentemente, sua vocação formativa - que pode estar voltada para uma formação instrumental, ou então para a omnilateral. Considerando a importância de refletir, inicialmente, sobre a concepção de escola que vai se construindo, considera-se a definição de finalidades educativas desenvolvidas por Lenoir (2016). Para o referido autor, finalidades educativas são “opções que explicitam os valores escolhidos e que dão fundamento à organização do sistema educativo” (p. 3) e que, por isso, orientam decisões sobre políticas educacionais, ações de ensino-aprendizagem, formas de avaliação, critérios de qualidade (Libâneo, 2016; 2019).

Ao conceituar as finalidades educativas, Lenoir (2016) recupera diferentes pesquisas que corroboram a divergência entre as transformações dos sistemas de ensino e motivações, de fato, didáticas ou pedagógicas, que acabam dando lugar a questões políticas, econômicas, ideológicas e culturais. O autor conclui que as finalidades educativas não são neutras, ao contrário, são resultado de um jogo de forças entre interesses particulares e sistemas de valores de grupos sociais. As finalidades educativas, portanto, uma vez que vinculam-se a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos local e internacional, precisam ser consideradas de forma contextualizada ideológica, política e culturalmente (Libâneo, 2016).

As finalidades educativas podem ser encontradas, de forma explícita ou não, em preâmbulo de planos, projetos e documentos normativos, sendo, por vezes, necessária a tarefa do pesquisador de identificar seu real sentido e intencionalidade em meio aos enunciados do documento (Libâneo, 2019). Fazer essa identificação é importante, pois as finalidades têm fundamento em concepções artísticas, políticas, culturais e filosóficas que definem, entre outros, o significado de “indivíduo educado” segundo seu contexto histórico e político (Libâneo, 2019).

Dada sua relevância, as finalidades educativas são alvo constante de debates na história da educação no Brasil e no mundo. No Brasil, atualmente, há uma intensificação, segundo Libâneo (2019), do debate em torno da educação e da escola entre alguns segmentos sociais, como famílias, professores, políticos profissionais, organizações religiosas, empresários e movimentos políticos. O autor identifica, ainda, o crescimento da atuação de movimentos sociais conservadores advindos de extratos da classe média e ligados a grupos religiosos diversos (Libâneo, 2012; 2019).

Há um caráter ainda mais decisivo acerca das finalidades educativas que decorre da sua constituição contextualmente influenciada: as finalidades fazem parte da dinâmica das relações sociais, expressando interesses de classes e grupos sociais distintos que estabelecem critérios de qualidade de ensino contidos nas políticas educacionais e nos currículos que, por sua vez, atingem, de forma decisiva, o funcionamento da escola e o trabalho dos professores (Libâneo; Santos; Marques, no prelo). Nesse sentido, no campo da academia, há uma disputa em torno das finalidades, o que tem produzido um dissenso importante em relação aos objetivos e funções da escola e, por consequência, têm-se atribuído significados muito difusos à “qualidade de ensino”, produzindo obstáculos na busca de uma pauta comum sobre o papel da escola, em especial, daquela que atende às camadas mais empobrecidas (Libâneo, 2012; 2019).

Assim, a discussão em torno das finalidades educativas resulta, também, em outra muito relevante para os estudos sobre a educação pública: a função das escolas, ou sua serventia em relação ao projeto societário hegemônico. Dentre as respostas possíveis e que estão em disputa, há pelo menos duas que se destacam no plano internacional: a visão neoliberal e a sociocrítica (Libâneo; Santos; Marques, no prelo). Sendo a visão hegemônica, atualmente, no Brasil, a visão pedagógica neoliberal se caracteriza pelo uso de testes, quantificação da aprendizagem e pela defesa de uma escola que forme capacidades produtivas através da preparação para o trabalho, que é balizado pelos interesses do mercado. A visão sociocrítica, por outro lado, preocupa-se em desenvolver

capacidades humanas num sentido humanizante e emancipador por meio dos conhecimentos científicos, do desenvolvimento de valores sociais e morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural (Libâneo; Santos; Marques, no prelo, p. 5).

Não há outro motivo para que a escola e as finalidades educativas sejam objeto de intensa disputa entre divergentes projetos de sociedade, senão o fato desta ser determinante na formação humana, para o trabalho, e de consensos. Nessas circunstâncias se dão as disputas em torno da implementação do Pecim, ou seja, o que está em jogo são as finalidades educativas, o aluno que se quer obter como resultado deste programa.

A finalidade atribuída, pelo Pecim, à instituição escolar se aproxima de uma visão neoliberal, tanto pela ênfase, ao menos nos documentos, sobre a melhoria da qualidade da educação, mensurada por meio de um índice como o Ideb, como pela importância que dá a valores que constroem o homem de novo tipo capitalista: obediência, ordem, iniciativa, moralidade cristã. Portanto, por um lado, o Pecim procura conduzir a escola sob uma perspectiva gerencial e, de outro, sob uma perspectiva formadora de condutas adequadas ao mercado.

1.2 A participação de diferentes grupos na formação de consensos no campo da educação

Para compreender este terreno de embates em torno da escola, é preciso conhecer quais são os grupos que têm sido protagonistas na atuação diante da agenda educacional, tanto no plano internacional, como no Brasil.

Apple (2002) apresenta e discute sobre o novo bloco histórico que tem ditado as políticas sociais desde a década de 1980. De uma perspectiva estadunidense, Apple apresenta o conceito da “nova aliança conservadora”, que tem orientado as políticas educacionais dos Estados Unidos, e seria resultado de uma tentativa da direita de construir uma “abrangente aliança consensual” (Apple, 2002, p. 57).

Fariam parte desta aliança quatro grandes grupos: neo-liberais, neo-conservadores, populistas autoritários e uma fração da nova classe média. Os neoliberais representam um grupo bastante poderoso, guiado pela ideia de Estado fraco e da depreciação da coisa pública, de forma que a escola pública torna-se uma iniciativa fracassada, onde se investe e não se vê resultados. Essa lógica, do primado econômico, rege também a concepção de “aluno”, que passa a ser encarado como futuro trabalhador, cuja presença na escola deve representar a busca por condições que lhe permitam competir com eficácia e eficiência no mundo do trabalho.

Na perspectiva neoliberal, a metáfora do consumidor é aplicável a tudo, mesmo à educação e à democracia:

Para os neo-liberais o mundo é, em essência, um vasto supermercado. É a “escolha consumista” que assegura a democracia. Com efeito, a educação é vista simplesmente como

mais um produto, como o pão, os carros e a televisão (Apple, 1990). Ao virar a educação para o mercado, através dos planos “voucher” e “choice”, esta será amplamente auto-regulada. Deste modo, a democracia tornou-se numa prática de consumo, já que o cidadão ideal é o comprador. Os efeitos ideológicos disto são efémeros. Em vez da democracia ser um conceito político transformou-se inteiramente num conceito económico (Apple, 2002, p. 58).

Tendo o mercado como principal regulador das políticas educacionais, em especial, mas da valorização social, no geral, espera-se, na lógica neoliberal, que as decisões sociais não sejam pautadas por “irracionalidades” ou pela política, evitando prejuízos ao custo-lucro. Há uma preocupação em redefinir os limites entre o que é público e o que é privado e isso é produzido no âmbito do senso comum, por meio da transformação de necessidades e de discurso de necessidades (Apple, 2002, p. 63).

As finalidades educativas, para esse grupo, concentram-se, portanto, na ideia da educação instrumental, sob a perspectiva da formação atrelada às necessidades do mercado. Especificamente, para os neoliberais de terceira via, a escola tende a priorizar o ensino em moldes individualizantes, numa tentativa de preparação para o enfrentamento das adversidades, mas não num sentido amplo, que conceba a noção do coletivo, e, sim, do indivíduo, que poderia alcançar bons resultados a depender de seus esforços meritocráticos (Bezerra, 2017).

O neoliberal de terceira via enaltece o carácter ativo das instituições que integram a sociedade civil, tendo como base a ideia da filantropia e do associativismo, ao mesmo tempo que desresponsabiliza o Estado de suas obrigações. Dessa forma, as finalidades educativas passam por

[...] formar, no espaço nacional, intelectuais urbanos de novo tipo, ou seja, especialistas e dirigentes que do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico e do ponto de vista ético político, possam criar e difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes [...]. (Neves, 2005, p.4)

O grupo de neo-conservadores se distingue dos neoliberais, principalmente em relação ao entendimento sobre o papel que o Estado deve ter. Os neo-conservadores defendem um Estado forte. Uma de suas características mais determinantes é a apreciação do passado, que, para este grupo, reunia uma série de elementos que superam a vida do presente, em especial, em se tratando do comportamento moral (Apple, 2002).

Além do saudosismo pelo passado, os neo-conservadores têm em comum um “receio pelo outro”, uma oposição entre nós/eles, o que os faz rejeitar diferentes propostas do campo da educação, mas não apenas dele, que tenham a finalidade de introduzir novas práticas. Entre as pautas defendidas para o campo da educação, por este grupo, estão os testes nacionais, a “volta” dos padrões elevados de educação, da “tradição ocidental” e do patriotismo (Apple, 2002).

O Estado forte defendido pelos neo-conservadores se mostra, entre outras, na forma da defesa da regulação do trabalho dos professores. Apple (2002) ressalta que há estados, nos Estados Unidos, que especificam os conteúdos e os métodos que seriam apropriados para que os professores utilizem em sala de aula que, caso não sejam seguidos, permitem que estes sejam alvos de sanções administrativas. No Brasil, fenômeno semelhante tem ocorrido, com importante direcionamento dos conteúdos escolares considerados adequados. A criação do movimento Escola sem Partido (ESP), a verdadeira caça aos professores contrários a esta perspectiva, é um exemplo dessa regulação.

A escola, para este grupo, deve primar por uma formação ligada à moral e à ética, da qual possa resultar um “bom” cidadão, aos moldes do que isso representa para os conservadores, ou seja, aquele que conhece os valores cívicos e exalta a tradição. Nesse sentido, o consenso é construído a partir da ideia de que a atualidade foi deturpada pela destruição de valores, o que valida o argumento de que o passado se parece melhor do que o que se vê no tempo presente, quando esses ideais eram supostamente preservados (Araújo; Sobral; Ayres, 2018).

Outro grupo que integra a aliança, sobre a qual o autor discute, é composto por aqueles da direita cristã, chamados de populistas autoritários. Seus fundamentos são fruto da autoridade bíblica, dos papéis de gênero bem definidos, da “moral cristã”. Para este grupo, a destruição da família vem ocorrendo em razão de uma espécie de desvio que se manifesta na sociedade e também nas escolas públicas, em razão de influências externas, que as coloca entre os pais e as crianças.

Apple (2002) destaca o crescimento da influência desse grupo sobre os currículos das escolas e sobre os pais. Segundo ele, ao defender a autoridade, a moralidade, a família e a “decência” da escola, este grupo consegue, mesmo entre aqueles que não são alinhados à essa ideologia da “nova direita”, cooptar um

grande número de pessoas, motivadas também por um sentimento de desconfiança nas escolas públicas.

Este mesmo fenômeno, de não alinhamento ideológico, *à priori*, mas que permite o avanço das políticas apoiadas por esta aliança, ocorre com um grupo denominado por Apple (2002) de “nova classe média profissional”. Os integrantes deste grupo têm em comum a destreza técnica e a mobilidade dentro do Estado e da economia. Essas características lhes permitem contribuir para colocar em prática as políticas de modernização conservadora.

Assim como Apple (2002) aponta a existência de uma “nova aliança conservadora”, que permite a construção de consensos acerca de como deve ser desenhada a educação nos Estados Unidos, entende-se que, no Brasil, estes grupos, com possíveis diferenças, também têm colaborado para a formação de consensos sobre uma possível ofensiva conservadora na educação, da qual faz parte o Programa das Escolas Cívico-militares.

Lima e Hypolito (2019) identificam o ano de 2018, após o primeiro turno das eleições presidenciais, como um marco no crescimento do movimento neoconservador no Brasil. Sua abrangência não se restringe aos grupos, em sua maioria, evangélicos, que atuam no parlamento, encontrando espaços também no campo da educação, por meio de iniciativas como a Escola Sem Partido, e, especificamente, no campo do currículo, por meio das disputas em torno da agenda educacional do país.

Freitas (2019a) analisa essas mudanças na educação trazendo elementos que convergem com os de Apple (2002), no sentido de pensar a função do liberalismo e do conservadorismo nesse novo papel atribuído à educação, que funda o que ele chama de “nova geocultura meritocrática excludente” (Freitas, 2019a).

Esta nova geocultura ocupa o lugar de uma geocultura da inclusão social, atrelada ao liberalismo centrista, datado do século XIX e continuado por Keynes e o Estado de Bem-estar social, que previa a combinação de inclusão social e desenvolvimento econômico num livre mercado regulado. Após a Primeira Guerra Mundial, começa a ser delineado por Ludwig von Mises, que se baseia em ideais liberais radicais, o que passaria a ser chamado de neoliberalismo (Freitas, 2019b).

Para Freitas (2019b), há uma função para os conservadores dentro desse projeto neoliberal que, apesar de não compartilharem o mesmo objetivo, se complementam à medida em que os conservadores “organizam” e os liberais cuidam do “progresso”, como diz Paulo Guedes, ministro da economia durante o governo de Jair Bolsonaro. É nesse contexto, segundo o autor, que a educação é requisitada sob este novo molde de geocultura.

Neste modelo, se pretende ter como legítimas as desigualdades sociais como forma de diferenças de mérito (Freitas, 2019b). A educação passa a incorporar o modelo empresarial a fim de vivenciar a concorrência, para a qual os jovens precisam ser preparados, uma vez que a conquista - concedida pelo Mercado - do lugar que ocupam será decidida pelo mérito que tiverem (Freitas, 2019b).

As influências do liberalismo já são conhecidas, uma vez que datam do século XIX, mas o elemento novo, como destaca o referido autor, é o ajustamento dessa proposta de educação ao espectro político da direita, por meio, por exemplo, da articulação entre os liberais radicais e os populistas conservadores, gerando esta aliança “conservadora-liberal” que

faz com que o processo educativo seja pensado a partir destas duas filosofias sociais. Pelo lado neoliberal, a partir da meritocracia excludente e individualista e, pelo lado conservador, a partir da militarização da escola, endurecimento das regras disciplinares e escola sem partido (Freitas, 2019b, p. 4)

Analisando especificamente o Brasil, no caso da Escola Sem Partido, Miguel (2016) identifica três correntes principais do movimento conservador: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. Segundo o autor, o libertarianismo se caracteriza pela defesa do menor Estado possível, de modo que podemos traçar uma aproximação com o grupo neoliberal definido por Apple (2002).

Para Miguel (2016), o fundamentalismo cristão tornou-se uma força política no país, a partir da década de 1990, com o investimento na eleição dos pastores, por parte de suas igrejas neopentecostais. Segundo o autor (p. 593), esse grupo, para o qual podemos traçar paralelos aos populistas autoritários descritos por Apple (2002), se caracteriza pela “oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia” e ganha força

no congresso por meio da articulação com outras forças conservadoras, como latifundiários e defensores de armamento, à qual a imprensa convencionou chamar “bancada BBB”, isto é, boi, bala e bíblia.

O anticomunismo, por sua vez, passa a ter características diferentes na América Latina, tendo como foco o combate ao bolivarianismo, doutrina do falecido ex-presidente venezuelano Hugo Chávez. O Foro de São Paulo, conferência de partidos de centro-esquerda e esquerda latino-americanos e caribenhos, representaria outra ameaça aos anticomunistas latino-americanos. No Brasil, o Partido dos Trabalhadores seria o principal representante dessa suposta ameaça comunista.

Dessa forma, ao evocar o temor da “doutrina marxista”, tese segundo a qual a escola e os professores teriam a intenção de doutrinar os alunos de acordo com princípios marxistas/leninistas, a Escola Sem Partido deixa clara a interferência do pensamento anticomunista. Ao mesmo tempo, quando passa a ressaltar a bandeira do combate à “ideologia de gênero”, tese segundo a qual se utilizaria de teorias feministas a fim de romper a ideia “natural” de gênero e sexo, de forma a “corromper” a infância das crianças trazendo assuntos sobre sexualidade para o âmbito escolar, fica evidente que se trata de uma reivindicação de fundamentalistas religiosos (Miguel, 2016).

No entanto, Lima e Hypolito (2019) observam, ainda, que o ESP também faz uso da corrente do libertarianismo, por meio da ideia de não interferência do Estado na educação das crianças, representado pelo lema “meu filho, minhas regras”, que defende serem os pais, os responsáveis pela educação dos filhos, cabendo às escolas ensinarem apenas os conteúdos.

Essa discussão sobre a quem cabe a educação das crianças, também é bastante difundida pelos fundamentalistas cristãos, que, em associação a outros grupos, têm sido responsáveis por pautar a discussão sobre o *Homeschooling* no país, ganhando força durante o governo Bolsonaro, que tinha na figura do próprio presidente um apoiador, além de sua ministra da Mulher, dos Direitos Humanos e da Família, Damare Alves, a quem se pode reconhecer uma legítima integrante de grupos neoconservadores e fundamentalistas cristãos (Cecchetti; Tedesco, 2020).

Todos esses grupos, em especial, os fundamentalistas religiosos, mas em certa medida, os demais citados em relação ao movimento do ESP, têm um apelo religioso bastante expressivo, que parte de uma concepção de infância baseada numa “pureza”, que deve ser, nessa perspectiva, resguardada, e que é, então, manchada pela escola e seus agentes, em especial, os docentes, quando estes abordam temas considerados “impuros”, o que pode influenciar essas crianças a seguirem caminhos reprováveis por estes grupos. Na defesa de uma neutralidade inalcançável, ao mesmo tempo renegam a política e dispensam quaisquer formulações críticas da realidade social.

O caso do ESP é ilustrativo de como diferentes grupos, com diferentes interesses, participam na construção de projetos para a Educação, que, neste caso, foi materializado por meio de projetos de lei, discutidos por diversas casas legislativas por todo o país (exemplos disso foram os Projeto de Lei 1411/2015 e o PL 7180/2014, que foi aglutinador de cinco outros PLs) (Miguel, 2016), e que, a despeito de serem aprovados como leis, surtiram efeitos objetivos no interior das escolas e no cotidiano dos professores, que passaram a ser alvo de perseguições por alunos, pais e políticos.

Ainda que sejam apresentados didaticamente separados, com características próprias, os grupos citados pelos autores acabam, na realidade, não tendo fronteiras bem definidas, em função, principalmente, da defesa comum de pautas e interesses. Esse é o caso, especificamente no Brasil, de neoconservadores e neoliberais. Ao analisar algumas políticas educacionais que compõem a agenda conservadora no país, Araújo, Sobral e Ayres (2018) explicitam o entendimento de que esse segmento, historicamente, tem sustentado a política engendrada pela classe dominante no Brasil e que, em certos momentos, assume características mais ofensivas.

Essa ofensiva, ou ofensiva ultraconservadora, como nomeia Luiza Colombo (2018), no caso da história recente do Brasil, pode ser explicada como resposta da extrema direita à crise estrutural do capital, que teve sua mais recente expressão na crise financeira de 2008. A crise estrutural, ou crise orgânica, em termos gramscianos, também tem implicações sobre o plano superestrutural, se expressando enquanto crise de hegemonia, isto é, a classe trabalhadora passa a não mais se sentir representada pelos interesses da classe dominante: o consenso

vai se dissolvendo e, à medida em que a agitação da classe trabalhadora cresce, aumenta o emprego da força, através dos aparelhos coercitivos estatais (Castelo, 2013, *apud* Colombo, 2018).

Assim, as classes dominantes engendram novos mecanismos de controle, para além da privação de liberdades e retirada de direitos sociais e trabalhistas anteriormente conquistados. Uma política de controle social crescente, por exemplo, é o da fomentação do medo, do terror. Observamos, pois, sob o discurso alarmista de uma possível saída para a crise através do “crescimento do comunismo” e das “ideologias esquerdistas”, a produção de um terreno fértil para os avanços de uma onda conservadora e reacionária que intensifica-se, não por acaso, justamente no contexto ora apresentado (Colombo, 2018, p. 58)

Esta compreensão fornece a chave do entendimento de como estes grupos, que pautam a agenda educacional, ganham força e, mais do que isso, como conseguem reunir elementos que corroboram à formação de consensos em torno de suas pautas, tanto no caso do *Homeschooling*, do ESP, como do Pecim.

Considerando as finalidades educativas concernentes a cada grupo abordado, torna-se importante observar que qualquer que seja o projeto em disputa por estes grupos, ele será contra uma educação pautada em valores democráticos, na ciência e no ensino dos conhecimentos clássicos. Os projetos pautam-se em problemas superficiais ou inventados, para os quais se apresentam soluções que não resultariam numa melhora qualitativa da educação oferecida nesses moldes. No caso do Pecim, essa função parece ser ocupada pelo oferecimento de uma formação moral.

1.3 A mudança na racionalidade da escola: o papel da formação moral

Se há disputas em torno das finalidades educativas, atualmente orquestradas por grupos com diferentes posicionamentos acerca da agenda educacional, também há um processo de transformação sobre a função da escola, que vai culminar na adoção, no caso das Ecim, da formação moral.

A tarefa fundamental da escola, segundo Newton Duarte (2015), é socializar as formas mais desenvolvidas do conhecimento, o que quer dizer ensinar conteúdos escolares como História, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia,

Artes, Filosofia, etc. Para a pedagogia histórico-crítica, ao ensinar estes conteúdos, se estará ensinando as concepções de mundo por eles veiculadas, o que permite a produção objetiva de efeitos sobre a prática social a partir de suas relações, constituídas histórica e dialeticamente, com os conhecimentos e visões de mundo.

A partir do ensino das formas mais desenvolvidas do conhecimento, a pedagogia histórico-crítica busca formar as bases para a difusão do materialismo histórico e dialético como concepção de mundo. Esse ensino guarda, portanto, um processo de transformação da concepção de mundo, não na forma do professor que ensina o que é materialismo histórico e dialético, mas por meio de um processo que deve ocorrer desde o início da escolarização (Duarte, 2015).

Gramsci elabora a ideia do trabalho como princípio educativo da escola elementar, isto é, o estabelecimento de relações entre os conteúdos escolares e a atividade humana, entendida em sua totalidade, como domínio da natureza e organização da sociedade:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (Gramsci, 1982, p. 130-131).

A visão de mundo materialista, seria, portanto, segundo o autor sardo, um resultante de se admitir o trabalho como princípio educativo. Assim, interessaria à escola apresentar as bases do materialismo histórico-dialético, os fundamentos que serão responsáveis por, mais tarde, e ao longo do processo educativo, propiciar o desenvolvimento desta concepção de mundo.

No entanto, o que se vê na escola é algo muito diferente disso. Como afirma Mendonça (2011), a tarefa da escola torna-se reproduzir a divisão social do trabalho e os valores ideológicos dominantes:

O projeto burguês de educação é fortemente marcado como elemento de racionalização da vida econômica, da produção, do

tempo e do corpo dos trabalhadores. A estes, um modelo de escola destinado às atividades mais básicas do conhecimento – ler, escrever e contar – em contraposição à escola de caráter mais geral, clássica e científica destinada às elites dirigentes (Mendonça, 2011, p. 346).

Mesmo buscando atender aos interesses do capital, diante dos problemas do cotidiano escolar, a função da escola, enquanto transmissora de conteúdos escolares, por meio da relação professor/estudante e ensino/aprendizagem, não é atingida (Mendonça, 2011, p. 351):

Em nossas pesquisas, temos observado que os estudantes reconhecem na escola o seu papel de transmissora de conhecimentos, ou seja, o seu significado social, ao afirmarem que o papel da escola é ensinar. Existe um reconhecimento e legitimidade da escola quanto a sua especificidade. Porém, constatamos que o seu interesse pela escola passa mais pelo espaço de sociabilidade que esta possibilita, do que pelo acesso a conteúdos escolares.

Ao distanciar-se dos conteúdos escolares, científicos, dos clássicos, a escola vai perdendo sua função primeira. A ideia parece continuar sendo a de que a escola tem o papel de ensinar, mas a pergunta que se coloca é: se não são os conteúdos, o que a escola deve ensinar?

A proposição das Escolas Cívico-militares parece defender uma nova racionalidade para a escola, adaptada à realidade retratada pelos documentos do Pecim, isto é, um contexto permeado pelas mudanças que a sociedade tem vivido, a partir da inserção na era da informação e da transformação de valores (morais), que se evidencia na realidade das escolas brasileiras, por meio da precariedade estrutural, do perfil dos estudantes e, portanto, pela qualidade do ensino que se tem atualmente no Brasil. A função da escola deve, portanto, também ela sofrer alterações, passando a se voltar à formação moral.

O termo “formação moral” é utilizado nesta pesquisa para definir aquilo que parece contribuir de forma decisiva para o estabelecimento do consenso em torno do Pecim. Com este termo, pretende-se fazer referência ao ensino cujas finalidades estão associadas a valores hegemônicos que estariam sendo “perdidos” pela sociedade.

Nesse sentido, parece adequado recuperar um conceito importante na obra de Gramsci: a Reforma intelectual e moral. A formulação desta noção passou pela apropriação de elementos do pensamento de Giambattista Vico, que valorizava o

papel da plebe e dos bárbaros no recomeço dos ciclos históricos, entendendo o senso comum, conhecimento característico desses grupos, como a terra fértil dessas mudanças. Para Georges Sorel, cujo pensamento também contribui para a definição de Gramsci, a reforma intelectual e moral é essa mudança do senso comum que impulsiona o novo começo (Del Roio, 2018).

Para o autor sardo, o senso comum está ligado à formação da conduta individual e coletiva, tendo tanta força que poderia ser comparado à da fé religiosa, quanto à capacidade de produção de normas de conduta a partir da vontade do próprio indivíduo, isto é, à capacidade de imposição de uma determinada ação “como dever moral, como algo que deve ser feito, porque é entendido como aquilo que é certo” (Favaretto, 2020, p. 62). Essa característica é relevante porque, a partir disso, o novo modo de vida imposto por necessidades históricas, como no caso do americanismo, que foi estudado por Gramsci, não precisa mais ser mantido através de meios coercitivos, já que ele não é mais entendido como imposição social arbitrária (Favaretto, 2020).

Gramsci compreende, muito em função de sua experiência nos conselhos de fábrica, que o surgimento de uma nova ordem social fundada no trabalho emancipado se daria em meio ao conhecimento da classe operária, do senso comum forjado do trabalho, onde pudesse encontrar o espírito popular criativo, espontâneo das massas (Del Roio, 2018; Favaretto, 2020).

Assim, uma ideologia que não tenha nexos com o senso comum das massas, não terá sucesso na reforma intelectual e moral. A mudança profunda no senso comum só é possível se os intelectuais estiverem ligados às massas populares e se houver a passagem do saber ao compreender. No caso da Filosofia da práxis, Gramsci se ocupou de compreender como fazer uma reforma moral intelectual que envolvesse as massas desde o princípio e, para isso, a própria Filosofia da práxis deveria se tornar um novo senso comum. Segundo a compreensão gramsciana, a Filosofia da práxis é uma reforma popular moderna e o coroamento de todas as reformas intelectuais e morais inseridas nesse ponto de encontro contrastante entre cultura popular e alta cultura (Renascimento, Reforma Protestante, Revolução Francesa) (Favaretto, 2020). O produto da reforma intelectual e moral é uma nova hegemonia e um novo bloco histórico (Del Roio, 2018).

Favaretto (2020) apresenta o conceito de formação moral em Gramsci, aproximando-o do objetivo da educação, que é, segundo o autor, propiciar aos indivíduos que desenvolvam um espírito de iniciativa, de modo que, ao participarem ativamente das transformações sociais, fossem constituindo-se novas forças hegemônicas emancipadoras daqueles que ainda não tem maioria intelectual e política. Isso seria a formação moral, ou seja, educar com vistas ao desenvolvimento deste espírito de iniciativa.

Algumas ideologias são ótimas formadoras de iniciativas, como a Reforma Protestante, cujos ideais produziram fiéis que, como forma de afastar dúvidas religiosas e confirmar que eram os eleitos dignos da graça divina, se voltavam a uma intensa atividade profissional. Desse modo, produziu-se um *ethos* do novo modo de vida, que foi o elemento impulsionador do espírito empreendedor e a “mola propulsora do capitalismo moderno” (Favaretto, 2020, p. 65).

O atendimento às necessidades históricas objetivas é o que há de mais importante para as ideologias, pois, para Gramsci, “o acolhimento de alguma ideia pela massa e a adesão duradoura a ela é (...) o sinal de sua racionalidade e de sua organicidade, ou seja, de que se trata de uma solicitação da estrutura material de produção” (Favaretto, 2020, p. 67).

O governo de Jair Bolsonaro, cuja abertura em meio à população esteve alicerçada na apropriação de ideias já estabelecidas no senso comum, no pensamento pouco elaborado, é um exemplo da disseminação de ideias que foram acolhidas e que servem a princípios hegemônicos. Considerando que o contexto maior no qual se deu a eleição de Bolsonaro é caracterizado por ideais neoconservadores, cujos grupos representantes se aliam, conforme descrito por Apple (2002), toda proposição que se alinhe a essa compreensão será, portanto, de alguma forma, instrumento de construção de consensos.

A proposta em relação à formação moral sobre a qual esta pesquisa trata, admite que o Pecim não deixa de ser regido por esses mesmos princípios, ou seja, esta ideia de formação defendida pelo programa, que tem os valores hegemônicos como fundamento, nasce do senso comum, do conhecimento das massas, e isso é feito de forma deliberada, com vistas a construção de consensos em torno dessa política educacional.

A formação moral pressupõe, ainda, o amoldamento de uma gama de comportamentos do aluno, seja na forma de se portar diante de uma figura de autoridade, seja na maneira de responder a uma ordem dada durante um rito específico. Essas formas do aluno se portar são resultados esperados do Programa.

2. MANUAL DA ESCOLA CÍVICO-MILITAR

Desde a criação do Programa, pelo Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019a), foram elaborados alguns documentos que versavam sobre as características, a implementação e a apresentação geral do Programa. Entre eles, o Manual das Escolas Cívico-militares e as Diretrizes das Escolas Cívico-militares.

O “Manual das Escolas Cívico-militares” foi desenvolvido pelo Ministério da Educação com a participação de representantes estaduais e municipais da educação de todos os estados e Distrito Federal, exceto Roraima, Piauí, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo e Santa Catarina. A região Norte contou com a maioria dos representantes (41), seguida pelo Centro-Oeste (24), Sul (23), Sudeste e Nordeste (19) e Distrito Federal (16).

O Manual teve como finalidade trazer orientações sobre o PECIM durante o ano de 2020, admitindo a possibilidade de serem feitas revisões conforme fosse apontada a necessidade por gestores das diferentes regiões do país (Brasil, 2020, p. 3). O documento, com 324 páginas, apresenta uma identidade visual que se manteve em documentos desenvolvidos posteriormente, marcada pela cor azul e um brasão das ECIM composto por louros, duas figuras humanas, sendo uma trajada como militar e outra, de um estudante segurando um livro, além de um mapa do Brasil (Figura 1).

Figura 1 - Brasão das ECIM



Fonte: Brasil (2020)

Cabe ressaltar que esse é o primeiro material produzido, neste formato, pelo Programa. Um ano mais tarde, em 2021, ele foi substituído pelo documento “Diretrizes das Escolas Cívico-militares” (Brasil, 2021a), que tem 190 páginas, tendo sido suprimidas, ou alteradas, diversas partes do texto do Manual, o que foi feito, segundo o Diretor de Políticas para Escolas Cívico-Militares, Gilson Passos de Oliveira, a fim de atender algumas necessidades observadas a partir da implementação do Programa, a saber, de simplificação e adequação das Diretrizes (Brasil, 2021a).

Ainda que ele tenha sido substituído, parece relevante analisar o Manual, tendo em vista o sentido que pode ter sido atribuído ao documento, já que, como afirma Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433), os documentos de políticas educacionais são “produto e produtores de orientações políticas no campo da educação” e sua divulgação gera mudanças ou inovações que podem ser percebidas no campo das práticas educativas, mas não de forma automatizada e integral, isto é, estes textos estão sujeitos à interpretação e recriação, por vezes até mesmo à não compreensão e a má interpretação.

De acordo com o Manual (Brasil, 2020), o documento foi apresentado e discutido durante a 1ª Capacitação dos Profissionais Participantes do Programa

Nacional das Escolas Cívico-Militares, que ocorreu em dezembro de 2019, em Brasília, capital federal. A sua elaboração teria sido aperfeiçoada por sugestões feitas durante e após este evento, até a versão final. Em anexo, o Manual conta com uma lista dos participantes desta Capacitação, dentre os quais está a diretora da ECIM José de Souza Damy de Corumbá/MS, que esteve na função desde a implementação do programa, em 2020, até o início de 2022.

Onze documentos compõem o Manual, sendo que cada um tem sua capa, índice e referências ao final. Na ordem em que aparecem, estes são os documentos (Quadro 1):

Quadro 1 - Documentos que compõem o Manual das Escolas Cívico-Militares

Regulamento das Escolas Cívico-militares
Projeto Político-pedagógico
Projeto Valores
Normas de Apoio Pedagógico
Normas de Avaliação Educacional
Normas de Psicopedagogia Escolar
Normas de Supervisão Escolar
Normas de Gestão Administrativa
Normas de Conduta e Atitudes
Normas de uso de uniformes e de apresentação pessoal dos alunos
Cartilha para os responsáveis

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Considerando que a principal função de documentos que expressam políticas educacionais é a formação de consensos, tem-se que, a partir da análise do Manual e das Diretrizes, procura-se fazer isto por meio de duas vias principais: a) a ideia de inevitabilidade da mudança da escola em função das mudanças da sociedade e b) a gestão cujas bases são pressupostos gerencialistas. As duas parecem ter como função o convencimento de que o Programa apresenta a melhor alternativa de modelo de escola, hoje, no Brasil, com a diferença de que a primeira parece funcionar como o conteúdo da segunda, sua forma ou esqueleto. Essas duas categorias serão discutidas a seguir, com base no que é apresentado nos documentos.

2.1 Recalculando a rota: “é preciso mudar a escola porque os valores mudaram”

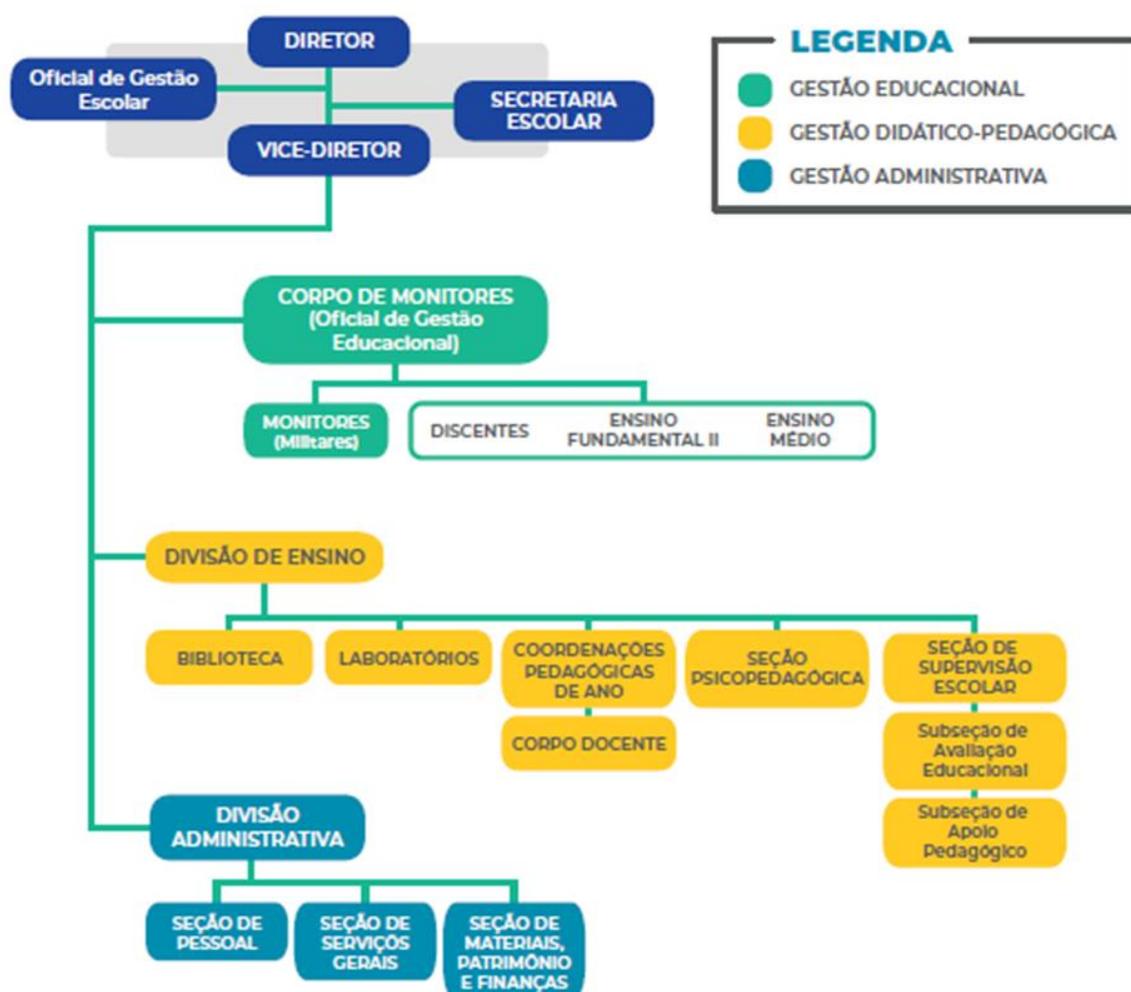
O texto analisado possibilita a compreensão de que o Programa, de forma geral, se apresenta como solução para um problema relativo às escolas públicas, especificamente àquelas que atendem às pessoas mais vulneráveis. A própria proposição de um Programa como este, parece deixar evidente que parte-se do pressuposto de que “algo vai mal” e isso é demonstrado por meio da ênfase no baixo desempenho no Ideb (que se torna critério de escolha para implementação do Programa), bem como através de diferentes descrições da realidade atual, seja da sociedade como um todo, seja da escola pública no Brasil.

Para retratar a realidade dos alunos brasileiros da atualidade, a fim de contribuir para o conhecimento do contexto socioeconômico, cultural e familiar dos jovens e adolescentes das Ecim, o documento apresenta alguns dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2016) cujos participantes eram do nono ano do ensino fundamental de todo o país. Destaca-se a falta de acesso a pia em banheiros de escola (45,0% não têm acesso) e a infraestrutura direcionada ao esporte (17,7% frequentam escolas que tem quadras de esporte, material esportivo e outros), o não acompanhamento dos alunos por parte dos responsáveis (44,4% afirmaram que seus pais não têm o hábito de verificar as tarefas escolares), o consumo de bebidas alcóolicas (55,5% disseram já ter ingerido alguma bebida

alcoólica) e drogas ilícitas (9% disseram já ter feito uso de alguma droga ilícita), o ingresso na vida sexualmente ativa (27,5% afirmaram ter tido relação sexual alguma vez).

A solução, isto é, o Pecim, constitui-se também de uma nova proposta de gestão, que consiste, principalmente, na inserção de militares nas diferentes esferas de atuação na escola, como mostra o organograma a seguir (Figura 2):

Figura 2 - Organograma da organização das Ecim



Fonte: Brasil (2020)

Pode-se observar que o Oficial de Gestão Escolar, que é um militar, deve estar ao lado do(a) diretor(a), e ser seu “assessor [...] nos assuntos referentes às áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa” (Brasil, 2020, p. 13), tendo lugar de destaque na tomada de decisões e no planejamento das ações da escola. Subordinado a ele e a toda a gestão administrativa, está o Oficial de Gestão

Educacional, que é o coordenador do Corpo de Monitores, também composto por militares.

O Oficial de Gestão Escolar está em paridade de posição hierárquica com o(a) diretor(a) da escola, o que pode suscitar a pergunta: no que um militar pode contribuir para uma escola, ocupando este lugar? O documento vai responder a essa questão à medida que se volta aos valores (e, no senso comum, a vida militar está associada a valores de prestígio) como o elemento principal dessa nova escola, que é exigida por essa realidade descrita no documento.

Dentro da Gestão Educacional se inserem outros militares: o Oficial de Gestão Educacional e os monitores, que são subordinados ao primeiro. O papel dos monitores é particularmente relevante porque acompanham, no dia a dia, os alunos na Ecim, sendo os militares de maior proximidade dos discentes. Segundo o documento, o papel deles é:

atuar na promoção de atividades que visem à difusão de valores humanos e cívicos que estimulem o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula (Brasil, 2020, p. 37).

Os deveres dos monitores são bastante extensos e tem relação com a garantia da manutenção da boa convivência dos diferentes agentes no ambiente escolar, mas também com o constante acompanhamento dos alunos, o que sempre envolve os valores:

[...] II – melhorar o ambiente educativo, promovendo a convivência sadia entre os integrantes da comunidade escolar contribuindo assim na melhoria do processo de ensino e aprendizagem;
III – colaborar no desenvolvimento humano global dos alunos, particularmente nos aspectos afetivo, ético, moral, social e simbólico;
IV – desenvolver suas atividades sempre em prol da educação dos alunos, buscando um convívio harmônico e cooperativo com os demais profissionais da escola;
V – estimular a solidariedade entre o corpo discente e a satisfação e a alegria de se estar na escola; [...]
VII – assegurar o cumprimento das Normas de Conduta e Atitudes e desenvolver o espírito cívico, estimulando a prática dos valores e o culto aos símbolos nacionais, de maneira compatível com a idade dos alunos; [...]
XII – promover a sensação de segurança no ambiente escolar;
XIII – contribuir para a diminuição dos índices de violência na escola, física, verbal ou contra o patrimônio;
XIV – coibir os casos de bullying e outras formas de discriminação no ambiente escolar;

XV – tratar os alunos com respeito e contribuir para a elevação de sua autoestima;
XVI – planejar e conduzir as formaturas e outros eventos cívicos na escola;
[...] XX – contribuir para a formação integral do aluno, ensinando-os a respeitar direitos e a cumprir deveres, necessários ao convívio sadio e agradável entre as pessoas e a vida em sociedade (Brasil, 2020, p. 37-38).

O papel central dos valores fica evidente, ainda, na proposição do “Projeto Valores”, que consiste num conjunto de atividades que devem ser desenvolvidas pela Seção Psicopedagógica, com a participação de todos, e cuja aplicação deve ocorrer de forma transversal por professores, monitores e em diferentes espaços da escola, ficando a critério da mesma eleger um período e local para realizar as atividades. De acordo com Brasil (2020, p. 177), o Projeto Valores “tem como referência o conceito de Projeto Valores do Sistema Colégio Militar do Brasil”, mas as escolas podem adequar a elaboração de seus Projetos tendo em vista as demandas encontradas.

Apesar de deixar em aberto a forma como cada escola deve conduzir o Projeto Valores, a sua função fica clara por meio da sua definição e também do conjunto de prescrições do documento. Assim, a abertura de possibilidades favorece o incremento de conteúdos dos mais diversos, sejam eles voltados a ideais de inclusão, respeito à diversidade, sejam conteúdos que atendam a interesses de grupos específicos, como dos monitores, que são militares, e devem também participar da execução do Projeto.

A formação voltada aos valores tem uma frente, prevista pelo documento, bastante relevante, que diz respeito a posturas e ritos dentro da escola, característicos das Ecim e que advém da tradição militar. Dá-se ênfase no uso do uniforme, no canto do Hino Nacional e na execução da ordem unida (formação e deslocamento em filas característica de agrupamentos militares, que obedecem a comandos e entoam canções):

Usar corretamente o uniforme da escola significa respeitar um dos símbolos que representam aquela instituição e que ajudam a identificá-la. Por isso, o aluno deve se orgulhar de usar o seu uniforme e se sentir como um divulgador da imagem da escola. Cantar o Hino Nacional e reverenciar a Bandeira do Brasil são demonstrações de amor à pátria e contribuem para produzir um sentimento de pertencimento a um país que todos nós devemos nos sentir responsáveis por ajudar a construir. Se esse sentimento não começar na escola, dificilmente será despertado na fase adulta.

Cabe destacar que essas pequenas manifestações de civismo, patriotismo e respeito não são observadas apenas em organizações militares, mas nas diferentes áreas de uma sociedade organizada. (Brasil, 2020, p. 129)

A ordem unida estimula no aluno a disciplina e o espírito de corpo, além de desenvolver a coordenação motora, a postura e a resistência. (Brasil, 2020, p. 43)

Dessa forma, esta formação baseada em valores se materializa também nos corpos dos alunos, educando suas posturas de forma a serem obedientes, responderem apenas ao que forem questionados, agirem de modo ensaiado, não havendo, portanto, espaço para a crítica.

A concepção de Educação para as Ecim, que engloba esta formação, está fundamentada na ideia de que as transformações do mundo deram origem à destruição de valores e, a escola, como instituição formadora, deve responder a essas mudanças investindo, não apenas no ensino dos conteúdos científicos, que seriam insuficientes, mas principalmente no ensino dos valores. A fim de sublinhar como as mudanças que permeiam a sociedade atual são maléficas, o documento apresenta a seguinte análise:

Analisando o contexto da sociedade atual, é possível perceber manifestações de violência, intolerância, discriminação, preconceito, corrupção, entre outros, e um interesse em se acumular bens materiais em detrimento do ser solidário, que procura ajudar o próximo. A inversão de valores aflora em muitos aspectos, e as instituições escolares, participantes desta sociedade, precisam, constantemente, educar os seus alunos para mudar esse cenário e não permitir que o incorreto passe a ser visto com normalidade. Nesse sentido, é importante pensar em estratégias que permitam incentivar a participação dos jovens cidadãos no processo de melhoria constante da sociedade na qual eles estão inseridos. Um caminho possível é a sensibilização dos estudantes para a preocupação e atenção com o outro, com a família, com os companheiros de escola, com a comunidade e com o meio ambiente (Brasil, 2020, p. 168).

Diante disso, é delineada a concepção de educação para o Programa:

Na concepção de educação das Ecim, o ser humano deve ser formado para ser ativo, solidário, crítico, autônomo, construtor de sua cultura, de sua história e da sociedade em que vive. Para ele, é imprescindível o acesso a uma escola que, *além de conhecimentos e habilidades, desenvolva valores e atitudes próprias ao cidadão*, formando alunos responsáveis, criativos, atuantes e transformadores, que conheçam e lutem por seus direitos, *mas que sejam determinados a cumprir os seus deveres*. É nessa visão de aluno e de sociedade que se inserem as Ecim, tendo como referência os Colégios Militares, cujos fundamentos e

educação, *fortemente ancorados em valores éticos e morais*, vem sendo trabalhados por mais de um século (Brasil, 2020, p. 98, sem grifos no original).

Fica evidente, seja a partir da organização da escola, pela função dos monitores, pela fundamentação apresentada no documento ou pela adoção de ritos militares, que o Programa está alicerçado na ideia de que a instituição precisa se adequar a um novo aluno, que está inserido num contexto de muitas novidades tecnológicas e informacionais, mas também de destruição de valores, que poderá, no entanto, com a contribuição dos militares, em primeiro lugar, mas também a partir das mudanças prescritas pelo Programa, em relação à gestão, ser corrigido.

Assim, estabelece-se a ideia, fundamentalmente neo-conservadora, de que, na realidade atual e, principalmente, no contexto de vulnerabilidade social em que se encontram os alunos das Ecim, não bastam os conteúdos didático-pedagógicos, é preciso ensinar valores morais e deveres cívicos, e a melhor forma de se alcançar isso é se basear num modelo, apresentado como exitoso, que é o dos Colégios Militares, cuja disciplina e padronização são ligados aos bons resultados nas avaliações externas.

2.2 Pressupostos gerencialistas: a garantia do sucesso da empresa-escola

O Pecim se utiliza de um indicador de avaliação da qualidade da educação para sustentar a ideia da necessidade de implementação do Programa. O bom rendimento no Ideb configura, dessa forma, o sucesso da escola no qual o Programa foi desenvolvido.

As Escolas Cívico-Militares se fortaleceram no país em decorrência do anseio social por um ensino de qualidade, com melhores resultados do Ideb e no Enem, e pelo desejo da sociedade por mais oportunidades aos estudantes das redes estaduais e municipais, como ocorre com os alunos oriundos dos Colégios Militares (Brasil, 2020, p. 92).

O trabalho com metas, objetivos, iniciativas estratégicas, são pressupostos gerencialistas, que fazem com que a escola se assemelhe a uma organização

empresarial, que possa obter resultados, onde tudo deve ser mensurado e avaliado para que se atinja a melhoria do desempenho da instituição.

Por este motivo o Ideb é enfatizado na justificativa do Programa, ele é um balizador da qualidade do ensino e atende às requisições por avaliação da aprendizagem. A avaliação deve estar em tudo na escola, como enfatiza a seção Normas de avaliação educacional:

A avaliação educacional deve ser entendida em três níveis: do discente, das práticas docentes e institucional. Nesse entendimento, permite-se observar, continuamente, a eficácia ou não das práticas e ações pedagógicas nas Ecim, promovendo intervenções de correção e melhorias das atividades e dos resultados. (...) Por isso, os gestores e os professores das Ecim devem procurar implementar uma cultura de avaliação que tenha, na sua essência, a intenção de utilizar o processo avaliativo a favor da aprendizagem e não da simples verificação, que se encerra na divulgação da nota ao aluno. Isto é, um sistema de avaliação que tenha, como principal objetivo, ser um regulador e balizador do processo educacional. (Brasil, 2020, p. 214)

A orientação para o desenvolvimento do Projeto político-pedagógico das Ecim consiste na elaboração de três Marcos:

- a) Marco Desejado: expressa a opção e os fundamentos teórico-metodológicos para as Ecim, ou seja, aquilo que a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim) entende como sendo seu ideal de aluno, escola, sociedade, prática educativa, recursos diversos (humanos, materiais e simbólicos), entre outros.
- b) Marco Atual: identifica, explicita e analisa a situação atual da escola, os seus problemas, as necessidades e as potencialidades presentes em sua realidade escolar, comparativamente ao conjunto de ideais apresentados no Marco Desejado.
- c) Marco Estratégico: apresenta as propostas, as linhas de ação, os enfrentamentos e a organização da escola para avançar do Marco Atual para o ideal proposto pelo Marco Desejado.

Como última etapa do Marco Desejado, tem-se a definição de iniciativas estratégicas que atendam a cada um dos objetivos estratégicos, que são:

- a) Melhorar a Gestão Escolar.
- b) Melhorar o Ambiente Escolar.
- c) Melhorar as Práticas Pedagógicas da escola.
- d) Melhorar o Aprendizado e o Desempenho Escolar dos alunos.

Cada iniciativa estratégica, por sua vez, deve ter uma meta e uma proposta para o seu atingimento. O documento aponta uma sugestão de iniciativas segundo os objetivos já estabelecidos (Figura 3).

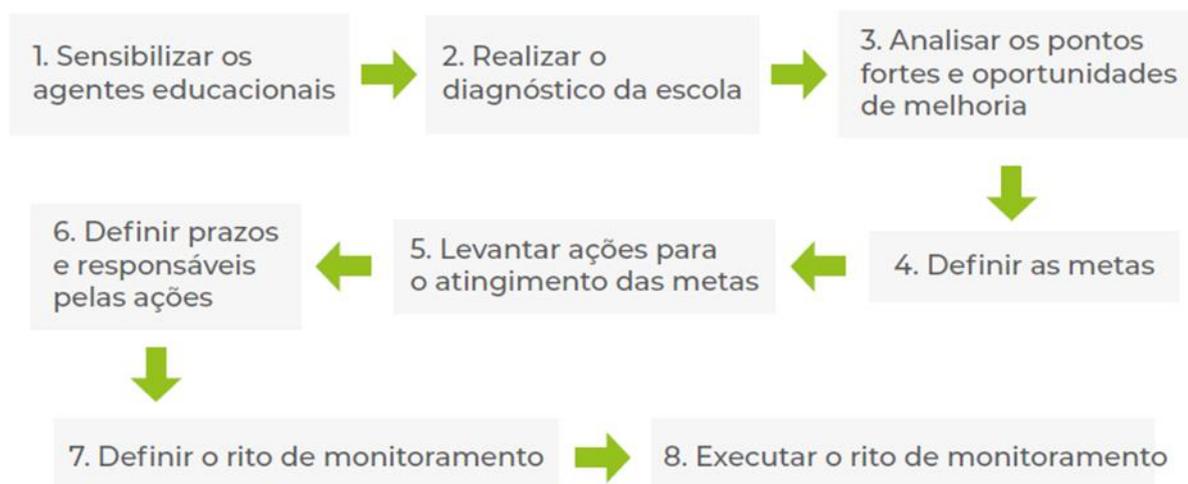
Figura 3 - Objetivos e Iniciativas Estratégicas sugeridas

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS		INICIATIVAS ESTRATÉGICAS
1 - Melhorar a Gestão Escolar	1	Implantar as seções de Supervisão Escolar e Psicopedagógica com seus efetivos completos e qualificados
	2	Constituir, normatizar, capacitar os conselheiros e zelar pelo funcionamento regular do Conselho Escolar
	3	Possuir quantidade suficiente de professores, gestores e funcionários
2 - Melhorar o Ambiente Escolar	4	Reduzir os índices de violência na escola
	5	Aumentar a média de comportamento dos alunos ao final de cada ano letivo
	6	Aumentar o nível de satisfação dos alunos, profissionais e responsáveis com a escola
	7	Aumentar o percentual de alunos, profissionais e responsáveis que se sentem respeitados na escola
	8	Possuir as dependências/instalações listadas no Marco Desejado
3 - Melhorar as Práticas Pedagógicas	9	Reformular os currículos de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
	10	Atingir as metas do Ideb para a escola
	11	Possuir todos os profissionais com formação necessária ao exercício da sua função
	12	Aumentar a qualificação dos professores, gestores e funcionários
4 - Melhorar o Aprendizado e o Desempenho Escolar dos Alunos	13	Definir e respeitar o efetivo máximo de alunos em todas as salas de aula da escola
	14	Garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos da Educação Especial
	15	Melhorar o aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática
	16	Aumentar a assiduidade e a pontualidade da equipe escolar
	17	Aumentar os índices de aprovação da escola
	18	Diminuir o índice de faltas e reduzir as taxas de abandono e evasão escolar
	19	Elevar as médias da escola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Fonte: Brasil (2020)

Além disso, tem-se o Plano de Ação, que compõe o Marco Estratégico, como resultante das iniciativas elaboradas no Marco desejado. O documento apresenta um fluxograma para mostrar como deve ser o processo de realização do Plano de ação na escola (Figura 4):

Figura 4 - Processo de realização do Plano de Ação



Fonte: Brasil (2020)

A partir disso, observa-se grande ênfase no direcionamento de ações no dia a dia da escola. Ao sugerir que se envolva diversos agentes na elaboração do plano de ação, o documento parece querer evidenciar que se trata de uma iniciativa plural e, por isso, que vai beneficiar a todos, no entanto, há um problema central nesse tipo de estratégia de definição de metas a perseguir: há um direcionamento de responsáveis (como se vê no item 6 da Figura 4) e uma eleição de problemas a resolver, de modo que tudo que esteja fora desse escopo não tenha a mesma possibilidade de receber a devida atenção da escola, isto é, os problemas do dia a dia estão fadados a continuarem sendo desconsiderados, uma vez que existem metas pré-estabelecidas a serem atingidas, cuja prioridade é considerada máxima. Isso engessa o funcionamento da escola, embora o que se tenta demonstrar é que vai colaborar para o melhor desempenho da instituição.

A lógica gerencialista presente no Programa se evidencia, principalmente, no item que trata da Gestão Administrativa, quando se fala em termos de “otimização de processos e gestão do tempo”. Para lidar melhor e de forma mais eficaz com as tarefas, o documento aponta que já foram desenvolvidos inúmeros

aplicativos que ajudam o gestor a organizar as tarefas on-line, sendo possível compartilhá-las com a equipe:

As tecnologias e as diversas ferramentas disponibilizadas pelo desenvolvimento da administração de empresas e organizações colocaram à disposição dos gestores e de suas equipes métodos para gerenciar o tempo no ambiente profissional e otimizar os processos e as tarefas administrativas. (Brasil, 2020, p. 52).

Na seção dedicada a tratar dos recursos, também é possível observar o emprego da lógica gerencialista, por meio da ideia, entre outras, de que é preciso alcançar metas, melhorando o desempenho da escola, mas sem que isso implique aumento de gastos por parte do Estado:

A economia de recursos na execução dos processos administrativos, humanos ou materiais, deve ser observado sem que haja comprometimento na qualidade dos serviços prestados. Por isso, três conceitos devem ser considerados:

I - Eficiência: eficiência é entendida como a racionalização dos recursos, portanto, prestar o serviço com qualidade e menor custo. Pode-se considerar aqui, também, que o tempo é um recurso precioso que necessita ser bem aproveitado.

II - Eficácia: eficácia é uma medida que procura interpretar até que ponto os resultados foram alcançados. Tem o propósito de analisar as ações para resultados tanto em termos quantitativos quanto qualitativos e, dessa forma, seus indicadores correspondem a esses dois lados.

III - Efetividade: efetividade são os impactos produzidos pelos produtos ou pelos serviços prestados pelas organizações que atendem às necessidades e expectativas da sociedade.

Estes conceitos, explícitos no documento, são centrais no modelo de gestão gerencial e demonstram o que está por trás da forma de organização de uma escola que se adequa a ele.

Mais uma vez, o tempo aparece como recurso a ser submetido ao uso otimizado. Essas características compõem um conjunto de escolas chamadas eficazes, cujos estudos iniciais, que impulsionaram a conquista de espaços na agenda educacional num contexto de desgaste do Estado de bem-estar social, tiveram como precursor Coleman, através do chamado “movimentos das escolas eficazes”, nos Estados Unidos, no final da década de 1960 (Santos, 2012).

No documento, a sustentabilidade é evocada para ratificar a necessidade da economia de recursos da escola, de modo a alinhar uma iniciativa que está em destaque e é muito bem vista pelo interesse público, à defesa dos ideais gerencialistas: “A escola deverá adotar medidas de sustentabilidade como forma

de economizar recursos, evitar desperdícios e conscientizar a comunidade escolar a contribuir para minimizar os impactos ambientais” (Brasil, 2020, p. 138).

Assim se delinea a gestão da escola cívico-militar que, segundo o Programa, garante seu sucesso, isto é, permite atingir melhores resultados nas avaliações e melhora a qualidade da educação no Brasil. Como procurou-se demonstrar, esse modelo de gestão é baseado em pressupostos gerencialistas, que aproximam o funcionamento das escolas ao de empresas, seja no estabelecimento de metas a serem atingidas, no uso de avaliações¹ para medir resultados, na economia de recursos, seja no enfoque do desempenho.

2.3 Diretrizes da Escola Cívico-militar: a versão menos taxativa do Manual

Como enunciado na apresentação deste capítulo, as Diretrizes são publicadas um ano após o Manual, tendo como novidade a formatação, o menor número de páginas e a substituição de alguns itens, bem como a mudança de termos, o que resultou num documento com conteúdo menos taxativo, se comparado ao Manual, que foi a primeira criação do Pecim.

Inicialmente, cabe destacar as supressões de maior relevância quanto ao impacto na proposta do Programa, o que deverá ser apresentado em contraste com o que consta no Manual, a fim de que se tenha a percepção do processo por trás da elaboração do segundo documento.

Embora nenhum dos documentos dedique muitas páginas ao trabalho docente, que deveria ter centralidade num Programa que busca melhorar a qualidade da educação, as Diretrizes suprimem um artigo relativo a itens pelos quais o corpo docente deveria primar. No Manual, lia-se:

- Art. 25. O Corpo Docente da escola deve primar pelo (a):
- I – pontualidade e assiduidade;
 - II – capacitação profissional;
 - III – apresentação pessoal;
 - IV – dedicação;
 - V – equilíbrio emocional;
 - VI – responsabilidade; e
 - VII – respeito às diferenças (Brasil, 2020, p. 34-35)

1

Lembrando os pressupostos gerencialistas anteriormente mencionados, o docente, no Manual, era cobrado por sua pontualidade e assiduidade, bem como por sua apresentação pessoal e equilíbrio emocional. Esse artigo expressa, mais claramente, a tentativa de “normatização e controle do comportamento dos professores” (Accioly; Lamosa, 2021, p. 722).

Nas Diretrizes, porém, o item “equilíbrio emocional” é suprimido. Além disso, as 43 atribuições ao corpo docente anteriormente elencadas de forma detalhada no Manual, dão espaço para a possibilidade de que as Secretarias de Educação definam essas atribuições, das quais o documento participa apenas dando sugestões:

Art. 20. As atribuições do Corpo Docente são definidas, conforme estatutos e legislações das Secretarias de Educação dos entes federativos partícipes do Pecim. Sugere-se que os professores:

- I – executem o planejamento de ensino sob sua responsabilidade;
- II – mantenham permanente diálogo com o Corpo de Monitores, visando à formação integral dos alunos;
- III – participem da escolha dos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático para a sua disciplina; e
- IV – participem dos Conselhos de Classe da escola e dos Projeto Valores, Apêndice C, e Projeto Momento Cívico, Apêndice D, sob a orientação da Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica) (Brasil, 2021a, p. 16-17).

Sendo uma ação marcadamente militar, a ordem unida era prevista pelo Manual, como disposto no item 2.1, tendo uma seção dedicada especialmente a ela. Nas Diretrizes, no entanto, essa seção deixa de existir, permanecendo apenas as formaturas. Isso representa uma mudança significativa porque retira uma atividade essencialmente militar do rol de atividades previstas pela Ecim, tornando-a menos “militar” e mais “cívica”, ao menos nesse aspecto.

O número máximo de alunos por sala também foi alterado. No Manual, prescrevia-se que, sempre que possível, a escola mantivesse o número máximo de 30 alunos por sala de aula (Brasil, 2020). Nas Diretrizes, a decisão sobre o número de alunos fica a cargo da Secretaria de Educação, que deve adequá-lo conforme as suas normas (Brasil, 2021a, p. 25).

Outra supressão bastante significativa consistiu nos itens dedicados aos responsáveis de alunos. No Manual, 30 itens, relativamente extensos, foram dedicados aos deveres e direitos dos responsáveis. Nas diretrizes, porém, há apenas um artigo:

Art. 57. Recomenda-se que cada Ecim elabore o documento referente às condutas e às atitudes, de forma democrática, com a participação de todos os segmentos da unidade escolar. Para ajudar nessa tarefa, diversos subsídios de interesse são apresentados nas Orientações sobre Condutas e Atitudes dos Alunos (Brasil, 2021a, p. 26)

Passando, portanto, de prescrições engessadas e numerosas, para a alternativa abrangente de que as condutas e atitudes dos responsáveis sejam elaboradas de forma democrática pelos diferentes segmentos da escola. Essa alteração modifica a forma como o Programa prevê a participação dos responsáveis na escola, uma vez que isso passa a ser decisão de cada Secretaria e, portanto, pode variar significativamente de escola para escola.

Neste mesmo movimento, várias disposições sobre o regime escolar e os currículos foram excluídas das Diretrizes, se tornando um único artigo que recomenda o acompanhamento das legislações educacionais para o seu desenvolvimento:

Art. 59. O regime escolar e os currículos, a frequência, o acompanhamento da condução do ensino, a avaliação da aprendizagem, a recuperação, o apoio pedagógico, a educação especial e a habilitação ao ano seguinte serão definidos por cada escola, respeitando as legislações educacionais (Brasil, 2021a, p. 27).

Assim, abrindo mão de qualquer direcionamento sobre cada um desses itens, o que, no Manual, ocupava o total de oito páginas, o Programa deixa em aberto, nas Diretrizes, para que cada escola elabore as suas regras da melhor forma possível.

Há uma outra supressão bastante expressiva, em relação à forma como o comportamento do aluno deve ser considerado nas escolas. Consta, no Manual, um sistema de punições e recompensas, disposto no capítulo “Comportamento do aluno”, que apresenta uma classificação do comportamento em graus numéricos que começaria no Grau 8, com o ingresso do aluno na Ecim e o acompanharia por todo o curso, sendo diminuído conforme as repreensões, atividades de orientação educacional e suspensões que fossem sendo atribuídas a ele ou aumentado, conforme os fatores de melhoria de comportamento.

1) O comportamento dos alunos é classificado por grau numérico, de acordo com o seguinte critério:

a) Grau 10.....EXCEPCIONAL

- b) Grau 9 a 9,99.....ÓTIMO
 c) Grau 6 a 8,99.....BOM
 d) Grau 5 a 5,99.....REGULAR
 e) Grau 3 a 4,99.....INSUFICIENTE
 f) Grau 0 a 2,99.....MAU
 (Brasil, 2020, p. 278).

2) Constituem fatores de melhoria de comportamento e recebem valores que irão influir no cômputo do grau do comportamento, consoante tabela abaixo:

- a) Elogio coletivo.....0,10
 b) Elogio individual0,30
 c) Aluno aprovado.....0,50
 d) Aluno aprovado com recuperação final.....0,20
 e) Transcurso de tempo sem receber medida educativa:

Será acrescido 0,01 (um centésimo) ponto por dia no grau de comportamento do aluno que não tenha sofrido medida educativa no período de 30 (trinta) dias a contar da última medida educativa aplicada, até que alcance o grau numérico 10, exceto nos períodos de férias/recesso escolar (Brasil, 2020, p. 279)

Todo esse sistema de pontos foi retirado das Diretrizes, mantendo-se o chamamento à Secretaria de Educação, para a qual deve ficar a tarefa de supervisionar e coordenar as normas de condutas e atitudes desejáveis dos alunos, segundo as “Orientações sobre Condutas e Atitudes dos Alunos” contidas nas Diretrizes. No entanto, foi mantida uma breve orientação sobre recompensas, que ressalta a importância delas para reforçar os comportamentos desejados dos alunos e incentivar que eles internalizem os valores propostos pelo Pecim.

Ainda sobre comportamento e forma de se portar dos alunos, as regras sobre os cortes de cabelos, masculinos e femininos, também foram suprimidas nas Diretrizes. Se, antes, eram impostas regras muito semelhantes àquelas adotadas pelos colégios militares, agora não há nem menção ao termo “cabelo”, no documento.

Tratando de acréscimo, as Diretrizes passam a contar com um capítulo dedicado exclusivamente ao tema “Civismo na Ecim”. Neste capítulo, o civismo é definido de três formas 1- “respeito aos valores de uma sociedade, a suas instituições e às responsabilidades e aos deveres do cidadão” (Brasil, 2021a, p. 37); 2-“dedicação pelo interesse público ou pela causa da pátria, civilismo ou patriotismo” (*idem*) e 3:

atitudes e comportamentos que, no dia a dia, manifestam os cidadãos, na defesa de certos valores e práticas, assumidos como os deveres fundamentais para a vida coletiva, visando preservar a

sua harmonia e melhorar o bem-estar de todos. O civismo é uma questão de cultura política e de filosofia política (Brasil, 2021a, p. 37).

De forma geral, as supressões apresentadas, bem como algumas mudanças em termos utilizados, parecem ter uma característica em comum: as prescrições, que antes eram taxativas, engessadas, passam a ser “personalizáveis” conforme cada escola. Isso previne discordâncias, já que abrange maiores possibilidades da forma como se pode delinear o Programa e, conseqüentemente, constitui-se numa estratégia consensual.

Nesse sentido, torna-se relevante pensar sobre os elementos que foram mantidos no documento. Isso talvez tenha ocorrido em razão destes não ameaçarem o consenso em torno do Programa, como é o caso do Projeto Valores e dos ideais em torno do Civismo. Este primeiro não foi alterado, tendo sido mantido integralmente e, este último, foi ampliado, apresentando maiores detalhes sobre qual é a interpretação desse valor para o Programa. O mesmo se aplica ao conteúdo apresentado nos itens 2.1 e 2.2, que dizem respeito, respectivamente, à inevitabilidade da mudança da escola em função das mudanças da sociedade e a gestão cujas bases são pressupostos gerencialistas

3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A fim de corroborar outras fontes de dados utilizadas nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas com professores e responsáveis de alunos da ECIM José de Souza Damy. Ao todo, foram entrevistados cinco professores e quatro responsáveis. Destaca-se que não é objetivo desta pesquisa, considerando seu delineamento metodológico, propor generalizações interpretativas, uma vez que todas as análises têm caráter qualitativo. Desta forma, as entrevistas contribuíram para o conhecimento de compreensões de professores e responsáveis desta escola cívico-militar, acerca: 1- das diferenças da escola (cívico-militar) em relação às outras escolas; 2- dos motivos que levam os responsáveis a escolherem a ECIM José de Souza Damy; 3- da relevância do papel desempenhado pelos monitores

militares, na escola; 4- das mudanças geradas pela implementação do Programa, entre outros (Apêndice C).

Para identificar os participantes ao longo do texto, a fim de resguardar a identidade dos mesmos, serão usados, em homenagem, nomes de pessoas que lutaram contra a repressão e foram mortas pelo Estado Brasileiro durante a Ditadura Militar, que ocorreu entre os anos de 1964 e 1985. Foram entrevistados: uma professora que leciona há mais de uma década na José de Souza Damy, que será chamada *Zuzu*; outra professora, também antiga na escola, que será chamada *Dinalva*; uma terceira professora, com um pouco menos de tempo de escola, que será nomeada *Olga*; uma quarta professora, com o menor tempo lecionando na escola, que será chamada *Sônia* e um professor, com mais de uma década de trabalho na escola, que terá o codinome *Vladimir*. Dentre os responsáveis, foram entrevistadas três mães, que serão chamadas, *Araceli*, *Iara* e *Luisa*, respectivamente, e um avô, a quem se fará referência como *Rubens*.

Participaram das entrevistas aqueles professores e responsáveis que se dispuseram a concedê-las. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente (Apêndices D e E). Para cada grupo, isto é, professores e responsáveis de alunos, foram feitas perguntas, segundo roteiro pré-definido elaborado pela pesquisadora (Apêndice C). A seguir, são apresentadas categorias levantadas pela pesquisadora, com base no delineamento teórico que orienta essa investigação, a partir das respostas obtidas nas entrevistas.

3.1 A disciplina: “Nem parece que é uma escola”

Ao serem questionados sobre o que a Ecim tem de diferente em relação às outras escolas, as respostas que citaram a disciplina foram maioria, principalmente entre os professores. Em geral, essa palavra foi usada para definir a diferença entre a ECIM e as outras escolas, mas não somente nesse caso, isto é, ela voltou a ser citada em outros momentos da entrevista, como quando perguntados sobre se poderiam apontar diferenças nos alunos após a implementação do Programa. Nesses casos, a disciplina fazia referência a um tipo de comportamento dos alunos,

induzido por novos elementos introduzidos pelo Pecim, que corresponderia a um comportamento ideal.

Então a diferença é no caso da disciplina, principalmente. Ele [o aluno] já chega, já cumprimenta, já tem mais respeito, já tem mais concentração e se mantém em sala de aula (VLADIMIR).

As respostas apresentam algumas associações: o professor Vladimir elenca alguns exemplos que estariam no rol de novos “comportamentos” suscitados pela disciplina imposta pelo Programa, dentre os quais está até mesmo a concentração dos alunos, que teria melhorado a partir da implementação do Pecim. Caso fosse posta à prova, seria pouco provável constatar a melhoria da concentração dos alunos de modo que pudesse ser atribuída ao Programa. É mais factível que o maior controle em sala de aula propicie o maior tempo de silêncio, o que pode passar a ideia de que a concentração dos alunos melhorou.

Disciplina. Antigamente você chegava no Damy, era muito barulho, salas muito barulhentas. Hoje em dia, olha aí, você chega aqui. Nem parece que é uma escola. Assim, não é que não parece, mas por conta de muita fala, muita gritaria, então às vezes por ser uma escola pequena acaba atrapalhando os outros, né? E isso é uma diferença muito grande de antigamente pra agora (ZUZU).

A professora Zuzu associa a disciplina ao silêncio dos alunos. De acordo com ela, havia muita gritaria antes do programa, mas agora, há tanto silêncio, que “nem parece que é uma escola”. De alguma forma, isso talvez denote o entendimento de que o silêncio feito atualmente descaracterize aquele espaço como escola, que deveria ser permeada pelas singularidades e não pela uniformização do silêncio. Este último, no entanto, é o mais esperado pela professora e, no seu entendimento, tem sido alcançado a partir do Programa.

O que eu vi de diferente, que a partir do momento que se tornou o Cívico Militar, a gente notou uma grande diferença foi em relação ao comportamento dos alunos. Porque com a presença dos militares, eles foram cobrados mais a parte disciplinar deles. [...] Mais visível mesmo é a parte disciplinar, que eu vejo que... Hoje em dia tem os alunos que estão uniformizados, com calça, com tênis, a parte do corte do cabelo, essa parte disciplinar de respeitar em sala de aula o professor. Então, tudo isso ajudou (DINALVA).

Nesta terceira fala, fica clara a relação entre a mudança de comportamento ou a questão disciplinar e a presença dos militares. No entendimento da professora Dinalva, uma se deve à outra, sendo possível constatar uma “grande diferença”.

Tem um suporte, um suporte para que eles possam ser mais disciplinados. Eu acho que é a diferença na disciplina (OLGA).

Em relação à diferença, eu vi que, tipo assim, aqui as regras e os, como que posso dizer, as condutas são bem diferentes [...] Mas a diferença é bem grande. Em relação disso, entendeu? Ter mais disciplina, ter mais ordem (ARACELI).

O que a gente percebe dentro dessa nova estrutura, né? Que é a Escola Cívico Militar, tem um diferencial, porque está relacionado com a disciplina, por mais que... Hoje em dia, em pleno século XXI, você falar de disciplina dentro de uma escola pública é muito complicado, porque eu venho de uma escola pública, mas isso era da época da ditadura, daquela época do militarismo, que as pessoas, elas, obedeciam regras. E hoje em dia a gente não observa mais isso. E a Escola Cívico Militar tenta recuperar esses valores que está perdido (SÔNIA)

Estas outras respostas, seguem na mesma linha, apontando fatores comportamentais positivos dos alunos, de obediência às regras, como os que diferenciam essa escola das outras. A última resposta em destaque nesse item, da professora Sônia, se liga a uma outra categoria presente nas entrevistas: o resgate de valores. Embora, nesse caso, tenha sido apontado na resposta sobre a disciplina, ela será comentada no item a seguir.

Foi possível observar, nas respostas sobre a disciplina, que se trata da manutenção de um suposto comportamento padronizado, cujo significado expresso pelos participantes corresponderia a formas de conduta que incluem uma gama de comportamentos como obediência às figuras de autoridade, modulação adequada da voz e postura corporal supostamente indicadora de respeito aos símbolos cívicos e ao(a) professor(a) em sala de aula.

Os professores indicam que tem ocorrido, afinal, o que está prescrito no Manual e nas Diretrizes do Programa, quanto, por exemplo, às atividades concernentes aos alunos, como consta no trecho sobre as Formaturas: “Art. 34. O líder de classe é o responsável por colocar a sua turma em forma e a apresentar ao monitor com as frequências apuradas.” (BRASIL, 2021a, p. 21).

A disciplina ou o disciplinamento é, especificamente, o elemento de maior importância daquilo que nomeou-se como formação moral. E a maioria das ocorrências se dá no momento em que se questiona a maior diferença da Ecim para as outras escolas, ou seja: esse conjunto de práticas é central no

delineamento do Programa, tanto para professores, como para responsáveis, que são capazes de apontar que uma Ecim se destaca, justamente, por isso. Tendo em vista que a referência a este item, da disciplina, se deu de forma positiva em todas as vezes que foi citado, tem-se um demonstrativo de como o consenso é construído em torno do Programa: a formação moral desempenha papel central nesse processo.

Por outro lado, se observa que a qualidade do ensino não foi apontada como diferencial. Quando questionados sobre se houve mudanças no planejamento de aula ou na forma em que lecionam em sala de aula, os professores afirmaram não haver interferência alguma.

Igual é o lado pedagógico. O lado pedagógico, ele não influencia. Nós temos o nosso conteúdo, nós temos o nosso planejamento. que nós fazemos, aprovado pela coordenação e direção, então desse lado não temos, são iguais (VLADIMIR)

[Pesquisadora: A senhora teve que fazer alguma adaptação na forma de lecionar em sala de aula depois da implementação do programa?]

Olha, não muita, né? Preparando o conteúdo, repassando para as crianças, né? (ZUZU)

Dentre os Objetivos Estratégicos da Ecim (Brasil, 2021a, p.128), constam: melhorar a gestão escolar, melhorar o ambiente escolar, melhorar as práticas pedagógicas da escola e melhorar o aprendizado e o desempenho escolar dos alunos. Portanto, está previsto que as práticas pedagógicas, a melhoria do aprendizado e o desempenho escolar, sejam alvos do Programa e, no entanto, não é o que ocorre na escola, como apontam os professores Vladimir e Zuzu, que descartam mudanças nesses pontos específicos, deixando margem para que se compreenda, somando-se às falas sobre a disciplina, que é efetivamente a formação moral, que recebe maior atenção do Programa na escola, em detrimento da melhoria do ensino oferecido.

Outras falas corroboram essa ideia: da professora Olga, que afirma não ter visto diferença no aprendizado, enquanto passa a ideia de “ruim com eles, pior sem eles”, sugerindo, ainda, que isso não compete aos militares.

Eu prefiro eles aqui. Então, é o que eu tô falando pra você. Eu não vi diferença em aprendizado. Mas, é o que eu estou falando, eu não sei até que ponto eles têm autonomia (OLGA)

Rubens, que é avô de uma aluna, expressa uma ideia, pertencente ao senso comum, de que as crianças dos tempos atuais têm algo de diferente: fazem mais bagunça do que outras crianças, de outros tempos. Disso decorre a ideia de que se faz necessária uma formação diferenciada também, ou seja, que a formação moral seja adequada para essas crianças.

Bom, pelo menos, já ela nunca foi de bagunça, mas para as crianças aí deve ser, né? Que melhorou, que respeita mais, sei lá... Porque hoje em dia você sabe que as crianças são tão terríveis, né? E a minha não vai no embalo, graças a Deus (RUBENS)

Este ponto é exatamente o mesmo apresentado no item 2.1 desta dissertação, quanto à ideia que embasa a concepção de educação da Ecim, isto é: uma vez que os tempos mudaram (e nisso se insere a percepção de que os valores morais estão sendo extintos), é preciso adaptar o ensino à nova realidade, incluindo, por exemplo, o resgate dos valores perdidos.

3.2 Resgate de valores: o “civismo” que não existe mais

Assim como consta no Manual das Escolas Cívico Militares (Brasil, 2020) e nas Diretrizes (Brasil, 2021a), a ideia de resgate de valores, que seria a proposta do Projeto Valores, esteve presente em algumas respostas, tanto de professores como de responsáveis. Isso mostra um alinhamento, não só no sentido daquilo que está prescrito estar sendo colocado em prática, mas também daquilo que é esperado pelo professor e pelo responsável. Consta nas Diretrizes, acerca do Projeto Valores (Brasil, 2021a, p. 73):

Diante das constantes mudanças na sociedade, é possível perceber mudanças no ambiente escolar e o aparecimento ou o agravamento de diversas situações como bullying, uso de drogas, racismo, agressões físicas e verbais, vandalismo, entre outras. Nesse sentido, o Projeto Valores será implementado, tendo em vista o resgate desses valores éticos e cívicos primordiais, para a formação humana e o desenvolvimento integral do aluno. Por isso, a educação não pode ser neutra em relação aos valores; ela necessita ser ética e reflexiva.

Na última fala do item 4.1, a professora Sônia associa a disciplina à época em que ela mesma estudava na escola, o que ocorreu durante a ditadura militar.

Essa fala, nostálgica, aparece de outras formas em algumas respostas, como quando Lara, que é mãe de uma aula e também leciona na rede estadual, lembra:

Eu tenho 46 anos. Quando eu estudava, não tinha escola cívico-militar, mas eu cantava o hino todos os dias. Então hoje a gente faz o momento cívico também na rede estadual e tem aluno que não abre a boca porque não sabe. “Ouvira do Ipiranga...”, acabou. Já não sabem mais nada. Então precisa sim, isso [o resgate] é muito importante. [...] Antes, quando a gente passava, a gente fazia reverência à bandeira, em qualquer lugar, bandeira estendida. E aí, está se perdendo. Então, todo esse resgate que eles estão fazendo é maravilhoso (IARA).

Outra professora cita um costume típico das escolas cujo modelo de educação estava situado num contexto de ditadura militar: o cumprimento dos alunos ao professor entrar em sala de aula. Ela diz:

E essa questão do civismo é muito importante, né? Colocando em prática as boas maneiras, bons valores. Está sendo bem legal. Se você chegar na sala de aula, as crianças se levantam para te cumprimentar. Isso é bacana. Até então, eu nunca tinha vivido uma situação dessa. E é uma coisa que valoriza o profissional, valoriza o professor. É uma forma deles respeitarem a gente (ZUZU).

Vindos, em sua maioria, de uma geração que estava acostumada a se levantar para cumprimentar o professor em sala de aula, talvez, ao escolherem ser professores, tivessem a expectativa de que fossem tratados da mesma maneira, o que não necessariamente ocorreu. A fala da professora Zuzu demonstra que o Programa permite a ela viver isso pela primeira vez, deixando-a deslumbrada com essa possibilidade. Do ponto de vista dos professores, a ideia da efetividade das ações, principalmente dos monitores, que são os militares diretamente envolvidos com os alunos, é reforçada ao se comparar as realidades anterior e posterior ao Programa, isto é, da “bagunça” e gritaria dos alunos no início da aula, para o levantar dos alunos ao entrar em sala de aula.

Essas práticas, portanto, resgatadas de um período excludente e repressivo da educação brasileira, é enaltecido pelas participantes como sendo demonstrações de que a proposta do Programa está caminhando para uma educação exemplar. Cantar o hino, respeitar a bandeira, levantar ao receber o professor em sala de aula, no entanto, está muito longe de representar alternativas para os desafios atuais da educação brasileira, sendo, ao contrário, uma prática

retrógrada que compõe um conjunto de ideais nostálgicos de indivíduos que não se percebem acrílicos, frutos de uma formação que tinha justamente esse objetivo.

Esses posicionamentos são evidentes expressões conservadoras, que enaltecem, portanto, práticas do passado, tendo-as como as corretas, em detrimento daquelas exercidas hoje. A todo momento, nas falas destes professores e responsáveis, o passado se apresenta como balizador para o presente, ficando explicitada a suposta necessidade de retornar ao que foi vivido. Os grupos neoconservadores, como apontaram Apple (2002), Miguel (2016) e Freitas (2019b), desempenham importante papel na construção das agendas educacionais. As falas aqui apresentadas evidenciam a participação dessa ordem de ideias, particularmente, na configuração do consenso acerca do Pecim.

3.3 “Eles são exemplos aqui dentro”: a imagem idealizada dos militares

A pergunta sobre a atuação dos monitores militares na escola suscitou uma série de respostas que evidenciam uma imagem idealizada dessas pessoas, como se algumas características positivas fossem inerentes ao militar, independente do sujeito que ocupa essa função. Importante lembrar que, em todo caso, o militar que compõe o quadro de pessoal da escola, não o faz exercendo a função de militar. A propósito, não se exige formação prévia específica para ocupar as vagas destinadas a militares na escola cívico-militar. Dessa forma, o militar que é monitor, por exemplo, carrega consigo apenas o título e, como veremos, uma imagem idealizada acerca da sua profissão.

[...] eu acredito que talvez eles sejam o único adulto na vida dessa criança. A única pessoa que consegue aconselhar, que consegue dar... dar uma ordem para ele dizer para ele que ele tem que fazer isso, porque eles são exemplos. Eles são exemplos aqui dentro. Vou falar para vocês assim, eu nunca vi um deles com uma conduta repreensiva. Eu nunca vi, nenhum deles. Inclusive, desde a vestimenta, desde a postura deles. Eles estão sempre bem vestidos, né, ou com os militares, eles são duros, porque eles são militares, às vezes eles são duros com eles, falam firme com eles, mas é... de ser desrespeitoso, nunca aconteceu, nem com o professor, nunca aconteceu (OLGA).

A professora Olga generaliza os militares com características positivas, dizendo da postura e da vestimenta adequada. Na escola, destaca o que

representariam para os alunos: exemplos, os únicos adultos na vida daquelas crianças. Essa última ideia se baseia numa concepção negativa acerca da composição familiar dos alunos.

Então, os monitores são parceiros, eles são nossos parceiros, e a questão, como eu havia falado, em disciplina, em ética. Então eles nos ajudam bastante, porque são eles que entregam os alunos para os professores, por exemplo na primeira aula, na forma de respeito. Então são eles que entregam, eles que direcionam os alunos para o lanche, são eles que direcionam os alunos para a saída e tudo de acordo com o programa, de acordo com o respeito, com a ética (VLADIMIR).

Entendendo os monitores como uma espécie de “auxiliares”, o professor Vladimir ressalta que o papel desses militares na escola contribui para a sua prática em sala de aula, pois os alunos são corretamente conduzidos nos diferentes momentos e “entregues” ao professor, em sala.

Eu avalio que eles são ótimos, são bons, sempre impõem respeito, sempre estão chamando a atenção das crianças, né? Então, eu tenho crianças que já tem até medo deles, assim, quando vai falar, “vou chamar o monitor”, aí tem medo, né? Não é medo, medo, mas ninguém quer que chame, né? (ZUZU).

A professora Zuzu aponta para o medo gerado pelos militares, nos alunos. A coerção parece ser uma ferramenta não apenas utilizada pelos militares, mas também pela professora, que, através desses, pretende obter o controle dos alunos.

De modo geral... Eu acho que é excelente, viu? Porque... Eu acho que, por mais que eu não sei se é uma função remunerada, ou que seja ou que não seja, tem que ter muita disposição e paciência para trabalhar. Principalmente para eles, se eles não tiveram algum... não passaram por algum processo de... de... de faculdade, assim, não falando que não tem faculdade. Em relação a ter esse contato de pedagogia para ele. De repente ele é um engenheiro e cai assim numa escola, e aí vai falar, nossa, o que é isso? Então é excelente a forma como eles agem, como eles fazem os procedimentos [...] E se tem apoio da esfera municipal e tem aí uma grande aliada, que é a Marinha, com certeza você vê que tem força, né? Então esse também seria um dos atrativos para os pais colocarem. Porque todo pai sonha, né? Que o filho entre na Marinha, que seja um bom militar de carreira, que tenha sucesso [...] E a gente vê que com certeza que não é ainda isso daí, porque o militar, ele gosta de tudo certinho, corretinho, perfeitinho, né? Mas ele não pode. Estando dentro de uma escola que é ainda pública, que é... parte da esfera municipal tem certas coisas que fogem da alçada deles, eles não

podem fazer. Então, ele só contorna a situação, mas tem uma boa representação, fazem um bom papel aqui [...] Eu achei muito bonito quando... Que no desfile de 21 de setembro... Nossa! Aquilo ali arrasou, bombou, ficou muito bonito o desfile. Você vê que tem ali toda uma estrutura, uma logística de militar. O ônibus da Marinha chegando com eles, eles desfilando atrás do corpo de militares. Então, para os pais isso é muito... E para quem está assistindo, o olho enche, né? Fala, “nossa!” (SÔNIA).

Conduta exemplar, bem-vestidos, firmes, parceiros, éticos, solidários: essas são adjetivações dos militares, emitidas por professores da Ecim. Há de se considerar o contexto histórico e geográfico em que se situa a cidade de Corumbá/MS, sendo palco de importantes conflitos históricos, que formaram econômica e politicamente essa cidade fronteiriça, o que deve ser determinante na formação da representação social dos munícipes acerca do militarismo e da figura do militar. Considerando que essa análise foge ao escopo da pesquisa, não será desenvolvida neste momento.

Cabe, no entanto, refletir acerca do fato de que esses professores vivenciaram a implementação do Pecim na escola em que já lecionavam (em sua maioria) e, após algum tempo, suficiente para compreender seu modo de funcionamento e conhecer mais a fundo o Programa, expressam a admiração por esses militares que, afinal, são a figura de maior relevância, ao menos do ponto de vista da mudança de racionalidade que o Pecim trouxe enquanto modelo de escola.

Nenhum entrevistado teceu críticas negativas à presença dos militares na escola. A maioria dos entrevistados já conhecia a instituição antes do processo de implementação, de modo que pudessem ter uma visão mais ampla acerca do que representou essa mudança, que, a propósito, não é uma mudança irrelevante, e, no entanto, sua avaliação é, no geral, integralmente positiva. Na percepção de alguns professores, eles fariam até mais do que está previsto que façam. A professora Sônia chega a sugerir que talvez seja um trabalho voluntário e que há engenheiros na função de monitores. Sobre esse tema, o jornal Estadão obteve o acesso, via Lei de Acesso a Informação, que “Militares da reserva de Marinha e Aeronáutica têm, além da renda de inativos, média de R\$ 4.130 para atuar nas escolas” (Exame, 2021), o que é mais do que o salário médio bruto dos professores brasileiros, que é de R\$4040,00.

Outro ponto que se destaca é a ênfase dada pela professora Sônia ao desfile cívico-militar, que é tradicional no dia do aniversário da cidade de Corumbá, 21 de setembro. O evento costuma reunir as escolas da cidade, cujos alunos, professores e funcionários são organizados em desfile na avenida principal, geralmente sucedidos de uma banda marcial formada por alunos da escola, que ensaiam durante meses para o evento. O que a professora relata parece ser o encantamento com um resultado produzido pela Ecim: um desfile de alunos organizados, marchando em frente à população, que só poderia ser fruto de uma escola como a Ecim José de Souza Damy. A obediência, uniformização e padronização de movimentos, essencialmente de natureza militar, contidas no ideal de educação do Pecim, se materializa no desfile e acaba por atender às expectativas de professores e responsáveis, quase como se, essa sim, fosse a finalidade da escola.

Outra fala da professora Sônia possibilita algumas análises acerca da imagem idealizada dos militares e do lugar que eles ocupam na escola:

É muito pelo contrário, eles são assim, como falam, uma mão na roda ajuda muito. Porque quando, por exemplo, você sabe que o mal e o imprevisto sobrevêm a todo mundo, você vem trabalhar e de repente lá o carro no meio do caminho estraga, tem alguém que está te segurando aí, está te esperando. Isso já aconteceu comigo e foi eu naquele desespero, desespero e estava sem crédito e não tinha como avisar. E cheguei e ele estava aí. E assim como uma professora, eu lembro ano passado, que a moto dela passou num buraco e a moto, não sei o que aconteceu, a mulher ficou lá na estrada de Ladário para cá. Ela entrou em desespero e não tinha como avisar. Mas só que quando a outra professora que ia passando, viu, chegou aqui e avisou, já estava, eles já estavam aí. Então eles vem [...] Os monitores. Eles ajudam nesse sentido aí (SÔNIA)

Além da excessiva valorização da ação do monitor, fica evidente, nesta fala, que esses militares passam a assumir certas tarefas na escola de modo a se apropriarem de espaços que são legitimamente dos professores e seus alunos, como é a sala de aula. A professora narra um fato em que um monitor militar precisou substituí-la em sala de aula momentaneamente, sem se dar conta do que isso representa não só para a educação, de modo geral, como para o lugar que ocupa, em particular.

O organograma das escolas cívico-militares, que consta tanto no Manual como nas Diretrizes (Figura 2), mostra o Oficial de Gestão Escolar no mesmo núcleo diretivo do(a) diretor(a) da escola e, como foi mencionado no capítulo 2, da

Análise do Manual, o documento acaba por justificar a presença de um militar em posição de direção ao passo que recorre à demonstração da importância dos valores estarem presentes na escola. O que se vê nessas falas, que representam imagens idealizadas dos militares, acabam reforçando esta ideia: de fato haveria uma correspondência, no senso comum, entre o militar e os valores (morais) considerados importantes na lógica do Programa.

3.4 Fadados ao fracasso: a caracterização negativa das famílias e do bairro onde se localiza a escola

A caracterização do contexto da escola, abordado por alguns professores, chamou a atenção por ser excessivamente negativa: das famílias, se destacou sua disfuncionalidade, isto é, as famílias são ausentes da escola, não ensinam valores às crianças, não constituem exemplos positivos para elas e não são capazes de lhes inspirar um bom futuro; o bairro, Cristo Redentor, foi descrito como de alta vulnerabilidade, perigoso, violento, onde se consome drogas.

A gente sempre... foi uma escola muito vulnerável. A população é uma população que tem características mesmo de violência, de desrespeito. Então assim, aqui a gente viu muita coisa. E aqui você não vê, por exemplo, família. A família envolvida na educação da criança. Lógico que tem as exceções, mas elas são raras. Na maioria das vezes, não. Você não vê essa preocupação. É como se eu não entrasse aqui na escola e aqui da escola fosse o problema da escola. Inclusive a educação dele, o conhecimento dele, o aprendizado dele, é como se isso não fosse responsabilidade da família. É responsabilidade só da escola. E agora com eles, não. Então é como se tivesse um adulto agora na vida deles. De responsável, assim, de... Até de ensinar alguma coisa, porque às vezes também... parece que o aluno tá ouvindo aquilo, o adolescente tá ouvindo aquilo naquele momento e ele não... É como se ele não se importasse com aquilo, mas eu acredito que vai ficando, né? (OLGA).

[...] principalmente aqui no bairro, que é um bairro assim, bem numeroso, bem populoso, muita gente que reside aqui, e ele é extremamente violento, né? (ZUZU)

Então, o programa assim, em si a gente não leu todo ele, como ele é para ser, mas de acordo com o que ele vem desenvolvendo para a gente, com essa parceria que a gente tem, é assim a escola pode caminhar, caminhar com mais tranquilidade. Só que lógico que não é 100% atingir os alunos, como a gente sabe que como em todo

lugar tem aquele resistente, que ainda persiste, ou família também, e a questão às vezes é muito mais familiar, da origem que ele vem, que às vezes ele não entende e segue regras [...] Porque antes do programa acontecer... era pelo bairro, pela situação do bairro, porque é Cristo, né? que é um bairro bastante complicado em termos de violência, de drogas (VLADIMIR).

Só que às vezes choca algumas coisas, a questão financeira, a questão econômica dos pais. Aqui se ensina uma coisa bonita, aqui não pode fazer isso, aí chega em casa a realidade é totalmente diferente, é palavrão desde a hora que acorda, até não sei que hora, você faz oração aqui, né, pra eles, de acolhida. Aí quando chega em casa é só que eles falam, pô, eu detono, a cabeça da criança, ela não consegue ainda conciliar. “Poxa, como que eu tô num lugar ali que é tão bom, fala de Deus, fala isso aqui, eu chego aqui na minha casa, eu me deparo com todas essas dificuldades, com tanta pobreza, com tanta coisa faltando”, aí às vezes a criança entra em paranoia, ela não consegue entender (SÔNIA).

Ainda que ocorra, de fato, uma dificuldade das escolas, de modo geral, em envolver a família dos alunos nas atividades escolares e no dia a dia das crianças, no espaço da escola, esse problema deve ser analisado, no âmbito desta pesquisa, em relação ao que se está sendo investigado, ou seja, a implementação do Pecim.

Essas falas denotam uma visão já bem estabelecida entre os professores (e a maioria entrevistada tinha mais de 10 anos de escola), absolutamente negativa em relação às possibilidades de existência de seus alunos. É como se estes fossem, desde o início, fadados ao fracasso e, em decorrência disso, a escola no formato tradicional, não dera e não daria conta de obter sucesso no ensino dessas crianças. Essa visão é naturalizante, uma vez que dá como estanque a questão da desigualdade social, de forma que esteja alinhada a uma visão neoliberal que, afinal, parece o terreno fértil para a proposição de um programa como o Pecim. Como se lê numa das respostas da professora Olga, os militares são como “os primeiros adultos na vida dessa criança”, podendo ser exemplos, dada sua postura ética e ilibada, o que não se encontraria em casa, já que a família por vezes, nem se importaria em lhe ensinar valores.

Assim, paralelamente, o Pecim chega a esta escola “fadado ao sucesso”. Aquilo que os monitores representam para os alunos, e tudo que eles fazem na escola, já permite que se ignore o problema da falta de envolvimento da família na comunidade escolar. De forma incoerente, a professora Olga critica o fato da família considerar que toda a educação da criança seja função da escola, ao mesmo tempo

que reverencia o fato de ser função dos monitores e do Projeto Valores, o ensino de valores a essa criança.

O professor Vladimir levanta a questão de alunos “que não se encaixam” no Programa, como se houvesse um perfil apropriado ao modelo de ensino, determinado até mesmo por sua “origem” e contexto familiar, dando uma ideia de que a natureza do aluno é determinante para saber se ele poderá ter sucesso ou não. Esses, para o professor, seriam a exceção ou a porcentagem de falha do Programa.

Isso evidencia uma contradição: a vulnerabilidade, para alguns professores, torna-se um impedimento para o desenvolvimento do Programa, enquanto, paralelamente, a proposta do Programa é voltada justamente para “alunos em situação de vulnerabilidade social” (Brasil, 2021a, p. 122).

O Pecim apresenta-se como um novo modelo de gestão da educação que seria capaz de gerar melhoria na qualidade do ensino em escolas com baixo índice do Ideb e localizadas em áreas de vulnerabilidade. Portanto, para que o Programa exista é necessário partir do pressuposto de que algo vai mal e, como exposto no capítulo 2, da Análise do Manual, essa ideia é apresentada nos documentos de modo a demonstrar de que forma a juventude atendida por essas escolas está “mal direcionada”, fazendo uso de drogas e se tornando ativos sexualmente, muito cedo. Há semelhanças, nesse sentido, nas falas aqui apresentadas: o contexto onde está inserida a escola e onde vivem os alunos e suas famílias, acabam servindo como justificativa ou validação para a implementação de um programa como o Pecim.

O Programa oferece saídas com as quais os professores concordam serem necessárias, mas que, afinal, não atingem o cerne da questão. A vulnerabilidade do bairro onde se localiza a escola, é fruto da desigualdade social, que existe em decorrência de um sistema econômico excludente, cuja superação seria, ela mesma, a verdadeira solução desses problemas. No entanto, ações pontuais que não tocam em mudanças estruturais, na lógica neoliberal, ganham notoriedade e valorização.

3.5 A salvação militar para a falta de recursos na escola

Em diferentes momentos da entrevista, os professores apontam para uma reclamação comum: a falta de recursos para a escola, que se reflete, principalmente, na existência de problemas na infraestrutura. Ligado a essa observação, aparece uma figura que, na percepção dos entrevistados, costuma contornar esses problemas, com diferentes soluções: os militares.

As falas abaixo mostram a realidade de uma escola carente de recursos, desde pequenos consertos e compra de materiais, até reformas estruturais, sendo que a prefeitura deveria, conforme o modelo de adesão ao Pecim, fazer as reformas estruturais na escola a fim de adequá-la às necessidades do Programa (enquanto o governo federal disponibiliza o pessoal, no caso, os militares da Marinha). No entanto, os professores apontam que essa contrapartida não foi colocada em prática:

Então, de maneira geral, o programa veio ajudar. E ajudou realmente. São os monitores que às vezes fazem algum reparo na escola, que às vezes até por parte deles mesmo, por incentivo deles mesmo, vê que tem algo que precisa melhorar, então eles vão, ajuda também a direção. Então eu vejo assim o programa em forma de parceria, uma boa parceria que teve [...] Então, o programa tem essas parcerias, como eu falei para você, e não é só os militares aqui e pronto, ele tem a parceria, por exemplo, da prefeitura, ele tem a parceria da marinha, que algumas crianças também fazem algumas atividades na marinha, no contraturno, no período da manhã, e também falta esse lado da prefeitura, que eu creio, segundo fala deles, que a prefeitura não manteve o acordo que era para se dar uniforme, uniforme para evento, uniforme para educação física, para formatura e não teve nada disso. Então se não fosse a parceria também dos monitores, por exemplo, com a marinha ou entre eles mesmo, quer dizer, o programa não ia acontecer. Então graças a Deus está caminhando, não como realmente deveria, porém devido a essa parceria entre eles, o programa caminha. (VLADIMIR)

Olha, eles ajudam muito nessa parte de organização. Eu vejo que a escola, por exemplo, nossa escola, ela não tem tantos funcionários e eles acabam fazendo até a mais do que era para eles fazerem. Então eles estão aí cuidando, dando a parte de disciplina, atendendo pais, atendendo alunos, atendendo a gente. Então quando necessário eles fazem muita coisa aí que... Às vezes, até nos concertos da escola, eles tentam ajudar, né, pra ver se... Está tudo certo. [...] Eu avalio [o programa] como regular, porque eu acredito que se toda a parceria fosse feita da forma correta, eu acho

que o nosso programa seria bem melhor. Nós temos aqui os militares presentes, nós temos os professores, mas a gente não tem a estrutura que nós precisaríamos ter. Você vê como toda, né, se não fosse ajuda e professores fazendo, né, ajudando, os monitores ajudando, muita coisa estaria falho, né (DINALVA)

Os professores Vladimir e Dinalva apontam os efeitos do não cumprimento do acordado com a prefeitura, mas, ao mesmo tempo, falam do que se tem feito para solucionar alguns problemas na escola, fazendo referência a ações dos militares. Transmite-se a ideia de que o Pecim não foi desenvolvido como era previsto em razão do não cumprimento da parte da Prefeitura, mas que ele continua graças ao trabalho, principalmente, dos militares. A professora Olga reforça essa ideia ao relatar um episódio em que necessitou de um material para dar aula e o capitão (o Oficial de Gestão Educacional da escola) comprou com recursos próprios, para que ela pudesse utilizar:

Eu trabalhei com o [nome de um monitor] também, sempre me dei super bem com o [nome de um monitor] e ele sempre ajudou muito assim, né? Ah, precisava levar o aluno pra um lugar, a gente precisava mostrar alguma coisa diferente, né? Sempre que ele ajuda, né? Então, por exemplo, eu dou aula de [disciplina], precisava montar um circuito. Eles me ajudaram a montar, né? Então, às vezes, essa atividade prática... E eles têm acesso, eles ajudam. Eu me lembro também que eu precisava dar aula sobre... máquinas. Eu queria mostrar uma polia para um aluno, explicar para ele, porque só explicar teoricamente eu não conseguia. E o capitão foi lá e comprou com o dinheiro dele, foi lá na loja, comprou uma polia, trouxe uma polia, para que eu pudesse dar aula. Então, você vê assim que eles percebem que a gente tem pouco recurso, porque na verdade, o problema da escola não são eles. O problema da escola é que a escola não tem recurso, porque a prefeitura não investe. A gente fala assim “ah, a gente tem material”, a gente não tem material [inaudível]. Tanto que você pode observar a estrutura da escola. Ela não foi reformada, ela não passou por nada, ela não ganhou nada que não fosse aquilo que estava previsto. Aliás, nem o previsto ela recebeu. Se você ver ali, do outro lado, a gente tem uma rampa, uma rampa de acesso, porque nós temos um professor que ele tem muito problema com acessibilidade. Quem montou a rampa foram os militares, porque a Prefeitura nunca se importou com isso (OLGA).

Olha, sobre a escola sim, é que aqui os professores são bastante unidos, né, a gente tá realizando as nossas atividades e eu adorei a participação dos monitores, principalmente no projeto que eu fiz com o professor. Eu encabecei que foi a Comitativa Esperança Pantaneira, que foi ano retrasado, que foi uma... Eu doeie uma novilha. E conseguimos doações lá do mercado, lá na Nova Corumbá, ali no Atacadista. Então, nós conseguimos várias coisas,

tudo que nós recebemos. Conseguimos montar o nosso almoço para doar para as crianças. Em plena pandemia, sabe? Mas foi tudo bem organizadinho, os monitores vieram aqui. Desde 4 horas da manhã, estavam aí fazendo churrasco de buraco, sabe? Cada um fez uma coisa, cada professor fez uma coisa. E juntos conseguimos montar mais de mil marmitas, que foi muito positivo, porque conseguimos atender boa parte das crianças. Só não... Até sobrou. Aí teve gente que nem era estudante aqui mesmo e levou também. Foi bem legal. Ficou bem organizadinho, sabe? Que era aquele momento que não podia nem estar perto um do outro. Já recebia a marmita lá no portão. Estavam sendo montadas aqui, nós fizemos umas mesas grandes, aí cada um fazia uma coisa, o outro já pegava, já levava lá, já pegava. Cada criança... foi bem bacana (ZUZU).

Aqui revela-se um outro aspecto da nova racionalidade imposta pelo Pecim: a lógica da *accountability*, que pode ser traduzido como “responsabilização”. Essa lógica, inserida num contexto de supervalorização dos resultados quantitativos de avaliações do ensino, credita aos professores - e não às condições precárias do ensino público - a responsabilidade pelos problemas da educação. A partir dessa associação, os reformadores passaram a fomentar políticas de incentivo à profissionalização e, em razão de remeter a prestígio, a uma valoração almejada por todos, foi utilizada como elemento de consenso a este movimento de reformas educacionais que ganhou força no Brasil na década de 1990 (Shiroma; Evangelista, 2011).

Na escola, conforme descrito pelos professores, há a percepção de que os recursos, que deveriam ser destinados às melhorias da infraestrutura e a compra de materiais, não foram empregados como deveriam, pela prefeitura. No entanto, os relatos apontam para as ações de professores e militares, que procuram suplantam essas ausências buscando parcerias, comprando materiais com recursos próprios, fazendo consertos, garantindo, dessa forma, não só a valorização proveniente dessas iniciativas (o que deve ocorrer no espaço da escola, uma vez que constitui-se nessa racionalidade), como o alinhamento à essa lógica de responsabilização e, por consequência, a manutenção do consenso acerca dessa nova racionalidade em relação à gestão proposta pelo Pecim.

3.6 Preocupação com a efetividade dos ensinamentos da Ecim

Há ao menos dois casos em que as participantes expressam preocupação com a efetividade dos ensinamentos da escola, ou seja, elas se questionam se os comportamentos de obediência e civismo serão mantidos mesmo após os alunos saírem da escola, ou, na ausência da figura dos militares.

O que torna esse questionamento mais interessante é que este parte de uma professora e de uma mãe. A professora Olga é taxativa ao dizer que não considera que os alunos realmente mudaram, mas que na verdade estão “contidos” pelos militares. Segundo ela, “se você vê que tem algum momento que eles podem voltar a fazer o que eles faziam, eles continuam fazendo. Então, assim, eu não vejo muita mudança de mentalidade. Eles mudam ali porque eles estão contidos.”

Em outro momento da entrevista, a mesma professora se mostra decepcionada com a forma como se pune os alunos por mau comportamento. Ela cita um fato que ocorreu no ano anterior, quando um aluno agrediu uma professora. Ele não foi suspenso, como era esperado pela entrevistada, pelo contrário, um dia, na solenidade de abertura dos jogos escolares, este aluno segurava uma placa, representando a escola. Diz ela:

Então... Eu achava... Eu achava, no começo, que... ia ter uma punição maior para os problemas. Então, aluno que desse alguma alteração, esse aluno seria suspenso, não sei se isso não aconteceu. Então, eu acho que é por isso que não houve essa mudança de comportamento. Agora, quem foi, onde que aconteceu essa permissão, eu não sei se foi parte civil ou parte militar, não sei. Porque um joga a culpa pro outro, sabe? Mas assim, eu sempre reclamei. Sempre fui uma professora que eu sempre reclamei. Eu sempre reclamei muito, principalmente dos problemas. Falar assim, olha, o aluno tá fazendo isso e o aluno continua na escola. Ou não tá fazendo isso e eu não vi esse aluno ser suspenso. Eu não vi esse aluno, por exemplo, um aluno que tá dando muito problema, não vi isso acontecer. Então eu acho que talvez se tivesse uma... Um exemplo, lá não, fulano saiu por conta do... mas isso não aconteceu. Pelo contrário, o que eu vi muito acontecer no passado, alunos ruins de outra escola virem pra cá, porque eu acho que aqui dava mais, assim, menos rígido do que em outras escolas. E eu achei que aqui ia ser mais rígido e não aconteceu [...] Eu achava, no começo, que... ia ter uma punição maior para os problemas. Então, aluno que desse alguma alteração, esse aluno seria suspenso, não sei se isso não aconteceu. Então, eu acho que é por isso que não houve essa mudança de comportamento [...] Então, eu acho que se houvesse essa prática de punição, né, não tô

dizendo pra você que... Mas pelo menos uma ou outra vez, porque aí o homem vai entendendo que tem limite. Só que eles foram rompendo todos os limites e não foi acontecendo nada (OLGA).

O fato dela considerar que o Programa não está sendo efetivo na mudança de comportamento dos alunos, não é motivo para que ela descredibilize o Programa, pelo contrário, a saída, segundo ela, seria implementar uma “prática de punição”, cuja existência era sua expectativa acerca do funcionamento do Pecim, mas que não foi atendida.

A prática de punição que a professora reivindica pode ser comparada à política de tolerância zero (*zero tolerance*), que foi implementada em diversas escolas dos Estados Unidos ao final da década de 1980 e previa punições severas para comportamentos que não poderiam ocorrer na escola, de modo que seu objetivo final era combater a violência nesse espaço e promover o alcance das metas de qualidade do ensino (Accioly; Lamosa, 2021).

No entanto, o receio da professora Olga, da não efetividade das práticas empregadas para combater o mau comportamento dos alunos, foi observada quando da aplicação da política de tolerância zero, nas escolas estadunidenses o que gerou a busca por soluções mais eficazes, representadas por algumas teorias psicológicas, como o behaviorismo, do psicólogo estadunidense B. F. Skinner, que passaram a ser utilizadas na prevenção de comportamentos, o que inclui o ensino e o reforço de comportamentos considerados “positivos” (Accioly; Lamosa, 2021).

Conforme apontado por Accioly e Lamosa (2021), é possível observar aproximações entre o que se prescreve no Manual das Escolas Cívico-militares (2020) e as políticas de tolerância zero. No Manual, consta um sistema de punições e recompensas direcionado aos alunos da Ecim, como apresentado anteriormente no item 2.3, que define pontuações conforme seus comportamentos. Esse sistema não consta nas Diretrizes das Escolas Cívico-militares, que são a versão sintetizada do Manual, a partir de uma revisão. Apesar de não ter sido citada em nenhuma entrevista, não é possível saber o quanto desta lógica é aplicada ao dia a dia da escola.

A mãe que aborda o tema da efetividade das medidas, faz uma espécie de comparação das escolas municipais e estaduais (incluindo as chamadas escolas

de autoria, de ensino integral) quanto ao estímulo da autonomia ou protagonismo do aluno. Ela diz:

As escolas integrais aí estão vindo com muito foco também no estudante, né? No protagonismo deles, que eu acho que assim, poderia se melhorar na escola de autoria, e esse protagonismo ele, o fazer, para ele se ascender, porque quando ele vai com o ensino médio, hoje em dia é tudo integral e escola de autoria. Então, se ele não aprende a ser protagonista no município, ele vai tomar um choque de realidade no Estado. Entendeu? Então, o que falta melhorar na escola cívico-militar é esse protagonismo do estudante. É elevar ele, deixar ele caminhar. Mediar, é o que a gente faz, né? Hoje, nas escolas de autoria, de ensino integral, para que ele possa, por si só, criar, pensar, mente em movimento. Sempre está trabalhando, nunca está parado. Nunca esperar o professor oportunizar hoje, você vai fazer essa pesquisa disso. “Nós temos esse tema. É um tema gerador. Põe o nome para o seu projeto. Crie, protagonize, invente, constrói o jogo. O que você vai fazer com esse tema? O tema é esse”. Então, mobilizar ele. [...] eu acho que o foco das escolas cívico-militar deveria ter mais assim essa... deixar ele produzir mais, né? Porque querendo ou não, eles estão assim... obedecendo uma ordem, um comando. Você não sabe como que seu aluno vai sair daqui. Ele vai sair daqui ou com uma mente. “Ai, graças a Deus saí daquela escola”. [inaudível], “sentido, descansar, marchando”, entendeu? Ou ele vai sair disciplinado. Com mais respeito, né? Com mais liberdade de expressão. E aí, tudo na vida dele vai sim ter um sentido, porque não adianta nada sair de uma escola onde impõe várias séries de obrigações e ele se sentir preso, acuado, sem asas para voar e depois ele sair sem rumo. É como eu estou falando. Ou ele sai com uma vontade de continuar com aqueles mesmos valores, porque é a educação de valor, ou ele se sai já com outro pensamento de que, “graças a Deus, saí e nunca mais vou fazer isso”, ou, “nossa, como eu vou continuar?”. (IARA)

Essa participante parece não se dar conta de que qualquer autonomia é incompatível com o modelo da escola cívico-militar, já que a autonomia está para a expressão de singularidades, ou seja, para ter protagonismo, no sentido ao qual a entrevistada se refere, o aluno precisa ter destacada alguma característica singular, a partir, por exemplo, da preferência por alguma área do conhecimento. Então, o aluno se destacará dos outros, no sentido de se diferenciar em razão de seu interesse ou iniciativa. A diferenciação, no entanto, no vértice do Programa, não é benéfica, pois contraria a lógica de seus fundamentos (considerando, por exemplo, a ideia de uniformização, da organização em filas, do movimento ensaiado em resposta a um comando, etc.).

De todo modo, fica evidente, nas falas apresentadas, que a preocupação gira em torno de um elemento em comum: a efetividade da coerção. O histórico da política educacional estadunidense mostra que essa questão acaba não sendo determinante na decisão do tipo de abordagem do mau comportamento do aluno, já que, mesmo após o advento da abordagem comportamental preventiva, em muitas escolas se manteve a aplicação da abordagem punitiva, o que evidencia, por sua vez, como apontado por Accioly e Lamosa (2020), a relevância da coerção como mecanismo para a manutenção da hegemonia.

3.7 Motivação da escolha da escola pelos responsáveis: a versão dos responsáveis *versus* o imaginário dos professores

Partindo das respostas obtidas pelos professores acerca das mudanças geradas pelo Pecim, daquilo que a difere das outras escolas, seria lógico pensar, como o fizeram, que os pais optam por colocar seus filhos na escola movidos pelas mesmas percepções positivas compartilhadas pelos professores: a disciplina, a melhora no comportamento dos alunos, a adoção de valores, a idealização da figura do militar, por exemplo.

Não será possível compreender o peso que esse fator teve na escolha da escola, pelos responsáveis, pois não se teve acesso a respostas de participantes que tivessem colocado seus filhos após a implementação do Programa (exceto por uma mãe, a Araceli). No entanto, ainda assim, parece relevante refletir sobre as respostas que foram obtidas. Abaixo, as respostas dos professores entrevistados quando perguntados sobre qual fator consideram ter maior peso na escolha dos pais e responsáveis pela escola para as crianças:

Eu acho que o que pesa mais é essa disciplina mesmo, né? Esse estar atento às regras da escola, sabe? Qual pai, qual mãe que não fica feliz de ver o filho sendo conduzido por um caminho bacana, um caminho legal? (ZUZU)

A presença deles, assim, nesse... e as atividades extra-classe. Eu acho que elas pesam bastante também. Então, por exemplo, a possibilidade do aluno participar da... eu não me lembro o nome... do PROFESP. Então, assim, a possibilidade dele participar do PROFESP. Então, por exemplo, quando o aluno vai pro PROFESP, ele vai num contraturno. E ali ele fica a manhã toda. E ali ele recebe

alimento, ali ele recebe a roupa, ali ele recebe instrução. Então, eu acho assim que sempre os pais têm interesse que ele vá pra lá. E às vezes o aluno não fica até por conta da indisciplina dele (OLGA)

O que pesa mais? Acho que os pais procuram uma escola que seja bem organizada, estruturada. Eles querem que tenha uma disciplina, uma organização. E principalmente também a aprendizagem dos alunos. Eles querem que os filhos aprendam (DINALVA)

Eu acho que só sendo nome cívico-militar e aquela presença e aquele cuidado, a apresentação que os militares fazem... Esse PROFESP, esse é um chamariz né? Porque todo pai quer alguma coisa boa para o filho (SÔNIA)

Eu acho que pesa mais a mudança de postura dos próprios alunos. Até alguns pais já vieram falar: “poxa, meu filho está mudando seu comportamento até em casa, devido à postura que eles mudaram aqui na escola, devido ao programa cívico-militar”. Então isso daí é um benefício, é isso que os pais também avaliam. Ah, e em outras escolas estaduais e municipais não tem o programa. Então, é meio complicado para seguir uma certa disciplina aos alunos. Agora aqui já temos militares para apoio aos professores, então aí tem uma certa diferença que os pais notam. (VLADIMIR)

O PROFESP, citado em duas respostas, faz referência ao “Programa Segundo Tempo Forças no Esporte”, que deriva do programa Segundo Tempo, do Governo Federal, desenvolvido pelo Ministério da Defesa em parceria com os Ministérios do Esporte e do Desenvolvimento Social e Agrário. Ele foi instituído pela Portaria Interministerial nº 2203/MD/ME, de 26 de julho de 2013, e, regulamentado pelo Decreto nº 10085, de 5 de novembro de 2019. De acordo com a Marinha, o Programa tem como objetivo “democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte, como forma de promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e a inclusão social através do esporte”, tendo como foco as áreas de vulnerabilidade social, o Programa contribuiria também para a formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida (MARINHA, 2018). Na prática, o aluno vai até a sede da Marinha, que neste caso, fica localizada na cidade vizinha a Corumbá, Ladário, no contraturno de sua aula, podendo treinar algum esporte e receber refeições durante o período que ele permanece no local.

Na concepção dos professores, portanto, fatores ligados ao que a escola tem para oferecer, são determinantes na escolha dos responsáveis. Seja a disciplina, resultante do Pecim; as atividades extraclasse, que também passam a

existir em função da parceria com a Marinha; o fato da escola carregar o título de cívico-militar; ou pela organização e ensino que são ofertados pela escola.

No entanto, ao ouvir os responsáveis, não é isto que parece ter determinado a escolha da escola. Muito embora a maioria tenha feito essa escolha antes da implementação do Pecim, há de se considerar que a criança foi mantida na escola mesmo após essa mudança, de forma que seja possível compreender que há motivos suficientes para não mudar de escola. Esses motivos provavelmente passam pela aprovação do Programa, tendo em vista a avaliação que fazem do mesmo. Abaixo, as respostas para o questionamento acerca do fator determinante para a escolha da escola:

Foi pelo... porque eu mudei, entendeu? Eu mudei de localização, eu morava mais perto de lá da escola, onde ela estudava e ela veio pra cá. E eu escolhi aqui porque tem uma escola pequena, né? Uma escola pequena que eles dão suporte para todos os alunos, entendeu? É isso que eu... porque o meu medo seria numa escola maior, entendeu? E aqui ela foi bem acolhida, entendeu? Pela diferença dela, dela ser especial, mas aqui ela foi bem acolhida desde o início. Ela veio pra cá até hoje (ARACELI)

[...] o que determinou foi que eu estudei nessa escola, né? Desde de pequenininha até a oitava série aqui. Então, eu decidi colocar ela aqui também porque é perto da minha casa, né? (LUIZA)

A gente não teve muita escolha, até porque ficava mais difícil para nós, se fosse lá para baixo, lá para o centro, aí a mãe que trabalha, o pai que trabalha (RUBENS)

Então, a escolha daqui dela para estudar... Foi, primeiro, pela família. A família minha mora aqui no bairro, aí vem depois a profissão, o trabalho. Então quer dizer, mora perto da casa dos avós, sabe ir até sozinha, que é pertinho, não tem perigo. Primeiro fator culminante foi esse: morar perto da escola, ser perto de onde minha mãe mora. O segundo fator é que essa escola é muito boa, ela tem nome. Quando veio o José de Souza Damy, cívico militar, nós levamos um susto, não sabíamos como ia ser. “Ah, vai implantar isso, aquilo”, entendeu? Deu um susto em todo mundo, tivemos até reunião, para quem ia optar por sim ou por não. Só que aí o cívico-militar, eles vieram fazer palestra e mostraram que não ia ser represália, não ia ser uma escola com categoria militar, que que nem essas de Campo Grande que tem, enfim, não, a escola cívico militar veio pra ensinar realmente isso que tá perdido (IARA)

As respostas dos responsáveis evidenciam que quase nenhum outro fator se sobrepõe a uma determinação objetiva, da vida concreta, que nesse caso é a localização da escola ser próxima de suas casas. Embora seja possível inferir que

a qualidade do ensino ofertada pela escola seja um fator considerado pelos responsáveis, não foi isso, na maioria dos casos que tivemos acesso, que de fato determinou a escolha, ao contrário do que pensaram os professores e, diferente do que se propõe o Programa, que destaca, por exemplo, o desempenho dos alunos no Ideb, como um de seus objetivos e, portanto, como uma das formas de destaque da escola em relação às outras (Brasil, 2021a, p.4).

3.8 Contradições inerentes à realidade escolar

As entrevistas mostram, também, uma percepção dos professores de que alguns problemas da escola não foram resolvidos pelo Programa. Um exemplo disso é a aprendizagem ou a qualidade do ensino, que não teve melhora, na perspectiva desses participantes. Ao constatarem isso, fazem algumas interpretações, que não são excludentes entre si: primeiro, alguns questionam se seria esse um objetivo do Programa, o que tendem a acreditar que não, já que o enfoque, nessa concepção, seria a questão disciplinar. Uma outra interpretação é que o Programa não teve a oportunidade de ser executado em sua completude, seja em razão da pandemia (e se fala de uma defasagem anterior a esse período), seja em função do não cumprimento do investimento por parte da prefeitura, na infraestrutura da escola. Para alguns, caso a escola tivesse a estrutura ideal, aí então o Programa estaria “completo”, chegaria ao seu objetivo. Uma outra interpretação é a de que o Programa não consegue, de fato, atingir todos os alunos porque sempre haverá aqueles que não “se encaixam” e a causa disso é familiar ou naturalizada (como se a caracterização do aluno “problema” fosse intrínseca a ele e imutável).

Certo que muito não contribuiu [a presença dos militares] nesses últimos anos por causa da pandemia, não contribuiu muito com a aprendizagem, mas a gente consegue dar uma aula melhor, com eles mais concentrados, com uma disciplina melhor [...] Olha, eu vejo que no dia-a-dia, nessa parte disciplinar e em sala de aula, os alunos estão mais organizados em sala de aula. Então eles não ficam saindo o tempo todo, eles sabem o horário que eles têm que estar ali para poder iniciar a aula. Então nesse sentido, temos alguns alunos rebeldes que ainda continuam querendo ir contra as regras. Eles falam, “tal corte de cabelo”, eles testam né, até pintam o cabelo pra ver se vão mandar embora mesmo, pra ver se é

verdade. O horário de entrada, toda essa parte do regimento escolar eles são bem cobrados. Então eles tentam, mas aí depois eles veem que eles têm que ou eles se adaptam à escola ou eles se retiram da escola (DINALVA)

A professora Dinalva entende que o Programa não conseguiu contribuir para a aprendizagem e que isso se deve à pandemia, mas, mesmo assim, as aulas melhoraram, já que os alunos interferem menos do que antes, por estarem mais disciplinados. No entanto, não são todos os alunos atingidos positivamente pelo Programa, já que alguns se comportam de forma ainda pior, por vezes, já que desafiam as ordens dos militares.

Ah... De igual, assim [em relação às outras escolas], tem aquelas dificuldades, né, dos alunos que já vêm, assim, com defasagem, né, de aprendizagem. Então, a gente... e por conta da pandemia, que a gente não sabe que foi só pandemia, essa defasagem, ela já vinha acontecendo e a pandemia, ela agravou ainda mais a situação. E assim, aí, não difere muito. Eu também sou professora da rede estadual e não tem muita diferença, sabe? A defasagem é a mesma lá também, mais ou menos parecida (ZUZU)

A professora Zuzu entende que o problema da defasagem é generalizada, pois tem a experiência de lecionar na rede estadual e observa o mesmo problema. Isso reforça que o Programa, portanto, não toca ou não tocou nessa questão, de forma que não houve mudanças nesse sentido.

E as crianças que estão esse ano, eu não sei se por conta da pandemia, se por conta do programa, elas são muito mais tranquilas do que as crianças que estavam no passado. Agora, aprendizado, a gente tá com uma lacuna de aprendizado mesmo, né? Eu não sei dizer pra você se... se está melhor ou se não está (OLGA)

Da mesma forma que a professora Zuzu, a professora Olga aponta para um problema pré-existente e que não foi resolvido pelo Programa.

Só que lógico que não é 100% atingir os alunos, como a gente sabe que como em todo lugar tem aquele resistente, que ainda persiste, ou família também, e a questão às vezes é muito mais familiar, da origem que ele vem, que às vezes ele não entende e segue regras. Eles não querem seguir regras, tem um ou outro... um ou outro vai se encaixando, vai mudando, vai começando a melhorar, mas tem alguns que não melhoram, mas o programa veio para somar com a escola, com nós professores, com a parte administrativa, então dá para perceber que nós estamos bem entrosados entre nós [...] e também falta esse lado da prefeitura, que eu creio, segundo fala deles, que a prefeitura não manteve o acordo que era para se dar

uniforme, uniforme para evento, uniforme para educação física, para formatura e não teve nada disso (VLADIMIR)

Para o professor Vladimir, sempre haverá exceções, aqueles alunos que não se adaptam ao Programa, não por culpa deste último, mas deles mesmos, devido a sua “origem”. O professor também faz críticas à ausência da prefeitura, deixando a cargo dela a maior parte dos problemas que ainda existem na escola. O Programa, portanto, não tem o alcance desejado, é como se os atores envolvidos “fizessem o que podem”, dada as circunstâncias. A professora Olga apresenta um relato que vai no mesmo sentido:

Não sei se eu consegui fazer você entender meu ponto de vista, mas é isso, né? Se eu disser para você, “não, o programa não é bom”, tô mentindo, eu gosto deles, eu gosto do programa, eu acho que o programa ajuda muito, sim, né? Mas o problema não são eles, é que a gente tem outros problemas, né? Estruturais mesmo. É, é porque, por exemplo, eu não conheço as escolas militares de Goiás, mas eles falam bem diferente. Por exemplo, o anterior, o capitão comandante, lembro que ele fez uma planta, uma planta da escola, o ideal, com laboratório e tal. Se você não vê uma reforma, você acha que vai sair isso daí? Não. Então, o que falta mesmo é esse investimento na educação, no aprendizado. Por exemplo, aqui. Você quer fazer uma atividade diferenciada com o aluno. Você não vai conseguir (OLGA).

A professora Sônia entende que o Programa está muito no início ainda, de forma a não ter sido implementado em sua completude. Ela expressa, também, a descrença de que são os militares que vão resolver o problema da defasagem do ensino, mas a diferença que eles fazem, isto é, no âmbito disciplinar, é de grande valor. Ao mesmo tempo, deposita sua confiança no êxito do Programa:

[...] porque hoje em dia a gente vê que se fala que é por conta da pandemia que aconteceu uma defasagem muito grande. Mas na verdade a educação já vem engatinhando e em vez de ela avançar, dar passos largos, ela está engatinhando ainda, ela está voltando para trás. Porque hoje em dia a gente vê um... uma total desconexão de aluno-escola, não querem mais estudar. Então, a pandemia veio só pra aguçar mais isso daí, e deixar bem nítido, claro, vivo, que é isso daí. E não teve assim, um cuidado em trabalhar essa parte daí, porque você faz tantos programas para educação, mas a gente acompanha criança aí de oitavo ano que não sabe ler. Ele é aluno copista, ele olha, ele faz a tarefa, tudo, consegue até, né, mas é aquele analfabeto funcional, porque não sabe. Não interpreta, porque ler é você ler, interpretar e saber o que você está lendo, né? E aí a gente vê esse problema aí [...] a educação está engatinhando. Porque não é essa representação cívico militar aqui que vai fazer o pau torto endireitar. Tem criança

aí que vem de uma longa data que tá... tá desenvolvendo. Não vou falar que a criança não tá desenvolvendo, tá desenvolvendo. Mas precisa-se muito. E não... a gente não pode falar que... os militares é que vão fazer essa... tá fazendo diferença na... com relação... Ai esses valores, como eu já falei, que tem muita criança que nem sabe o que é valor. Não tem regra, não tem limite [...] Mas acho que o projeto vai dar certo, sim. Tem tudo para dar certo (SÔNIA).

As falas apontam para problemas crônicos da escola, para os quais o Pecim não apresentou saídas, dando a impressão, aos professores, de que não faz parte do escopo do Programa, solucionar o déficit no ensino - o que não corresponde à realidade, já que os documentos apontam que o Programa foi pensado para ser inserido justamente em áreas de vulnerabilidade social e com baixo Ideb (Brasil, 2021a, p.4). De uma forma ou de outra, não importando o fator que determina as falhas do Programa (se é que se pode falar em falha), a avaliação que esses participantes fazem do Pecim é, em última análise, positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de identificar os elementos que estruturam a formação de consensos em torno da implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares, esta pesquisa utilizou-se de documentos normativos, observações em campo e entrevistas com professores e responsáveis por alunos de uma Ecim (Escola Municipal José de Souza Damy, de Corumbá-MS).

A finalidade educativa que mais ganha destaque nos documentos, tanto no Manual da Escolas Cívico-militares quanto nas Diretrizes das Escolas Cívico-militares, de forma objetiva, é aquela cujo enfoque é a qualidade da educação, que deve ser demonstrada mediante a melhora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e em outras avaliações de ensino. A qualidade do ensino, assim compreendida é, textualmente, o objetivo do Pecim.

A “formação moral”, termo escolhido para definir, no âmbito desta pesquisa, a formação oferecida pelo Pecim, cujos enfoques são a questão disciplinar e de valores morais, também está presente nos documentos analisados, mas de forma pulverizada, por meio de itens que discorrem sobre o ensino de valores, principalmente quando se trata do Projeto Valores, que caracteriza bem esse ponto

do Pecim. O Projeto Valores tem como referência o conceito de Projeto Valores do Sistema Colégio Militar do Brasil, cujos conteúdos devem ter o objetivo de difundir os valores das Ecim e outros a serem definidos pela escola.

Portanto, têm-se nos documentos que: a melhoria da qualidade do ensino, compreendida como sendo verificável por meio de avaliações externas, é a finalidade de maior destaque do Programa, enquanto uma proposição de ensino que busca resgatar valores que foram supostamente perdidos pela sociedade serve de "pano de fundo" que, hipoteticamente, justificaria um conjunto de articulações inerentes à lógica do funcionamento do Pecim.

As observações na escola, que totalizaram cerca de 35 horas, evidenciaram elementos que levaram a pesquisadora a alterar a hipótese do trabalho, o que ocasionou a inserção da formação moral como elemento principal no processo de formação de consenso em torno do Pecim. As entrevistas, posteriormente, trouxeram falas de atores institucionais (professores e responsáveis pelos alunos) diretamente implicados pelo processo de implementação da Ecim, cujos sentidos que atribuíram à caracterização da escola reforçaram a ideia de que, na realidade, o Programa ofereceu condições para que a disciplina dos alunos sofresse mudanças (positivas, na visão dos professores e de responsáveis), enquanto nada contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola. Pelo contrário, os professores apontaram para o fato de que as defasagens, pré-existentes, continuam a ser observadas, mesmo após a implementação do Programa, contrastando, portanto, com a tese sobre a qualidade do ensino como fundamento da implementação da Ecim.

Mais do que contrariar o que os documentos apontam, as entrevistas demonstram que a realidade parece subverter o papel desempenhado por essas configurações de ensino, o que foi oportunizado por essa nova racionalidade, inaugurada pelo Programa: a responsabilização atribuída ao Pecim diz respeito, inteiramente, à formação moral e não à melhoria da qualidade do ensino.

A defesa dos valores seria, portanto, um dos elementos que contribui para a construção do consenso em torno deste Programa. Nas falas dos participantes foi possível observar que há uma relação estabelecida entre a defesa de valores, morais e éticos, patrióticos, cívicos e disciplinares, ao senso comum. Faz parte do pensamento de massa a compreensão de que a disciplinarização é importante no

processo de formação de uma criança ou adolescente. Isto está atrelado, ainda, a concepções neoconservadoras, pois a defesa baseia-se numa percepção de resgate - e só se resgata o que foi perdido - daquilo que foi vivido no passado, dos moldes empregados numa época anterior ao presente, que são julgados superiores àquilo que se emprega atualmente, principalmente no âmbito escolar.

Por esta razão, a análise das determinações em torno da implementação do Pecim não deve ser descolada de outras iniciativas, que têm sido objetos de estudos do campo das políticas educacionais, como o Escola Sem Partido, o *Homeschooling*, e outras. Os pressupostos neoconservadores, que em muitos casos se aproximam tanto dos ideais fundamentalistas religiosos e neoliberais que quase se fundem a estes, estão igualmente presentes em todos esses casos, uma vez que constituem resultados de uma agenda educacional que ganhou força expressiva no contexto brasileiro, sobretudo nos últimos anos.

Outro elemento de grande importância na construção do consenso, evidenciado por meio das entrevistas, é a idealização da figura do militar. Essa constatação foi relevante, pois a inserção do militar é central na proposta do Programa, o que poderia ser determinante para a discordância, por exemplo, dos professores, uma vez que os documentos preveem uma certa autonomia dos monitores militares no manejo das turmas e na proximidade relacional para com os alunos, o que é inédito até aquele momento na escola. No entanto, o que se observa por meio das falas é que está muito bem construída, no senso comum, a percepção de que o militar, unicamente por ser militar, tem uma reputação supostamente ilibada, que são pessoas valorosas e que, por isso, a sua presença poderia ser aprioristicamente benéfica na escola, mesmo que fosse enquanto exemplos para os alunos. Isso contribuiu, em muito, para uma concepção positiva acerca da proposta do Programa.

Uma outra visão compartilhada, porém restrita ao grupo dos professores, consiste na caracterização negativa do contexto em que a escola se insere. O bairro, descrito como violento, e as famílias dos alunos, consideradas disfuncionais, compõem um cenário propício à inserção de qualquer iniciativa que ofereça suporte, seja quanto à sensação de segurança, seja para preencher um “vazio” na criação das crianças por meio do ensino de valores, o que é exercido pela figura do

militar. Nesse sentido, para os professores, o Programa parece uma alternativa para uma realidade cujos problemas não seriam tocados com o ensino tradicional.

Observa-se, no conjunto de dados disponíveis, que o Pecim constitui uma mudança da racionalidade que impacta especialmente a gestão, o que era previsto pelos documentos normativos, que falam sobre “um novo modelo de excelência de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa” (Brasil, 2021a, p. 4), mas que também oportuniza a ideia da participação ativa dos sujeitos, por meio da responsabilização dos professores e dos militares, que passam a tomar para si a tarefa de solucionar problemas na escola. Isso passa a ser consensual, como uma nova forma de contornar as deficiências práticas do dia a dia da escola. Muito embora estas práticas não sejam efetivas, uma vez que não produzem efeitos sobre as demandas reais, a percepção que os próprios sujeitos têm de suas iniciativas se mostra mais relevante do que o efeito por elas produzido.

Outros pontos puderam, ainda, ser identificados como relevantes para a construção do consenso: não se deve descartar o impacto da reunião de apresentação do Programa, à comunidade escolar. Embora isso não seja largamente abordado pelos responsáveis entrevistados, há o indicativo de que, quando da manifestação de interesse da escola pela adesão ao Programa, houvesse um receio inicial causado pelo desconhecimento da proposta. Foi iniciativa comum, até onde se sabe, que o Programa fosse apresentado e se fizesse a votação que determinaria a manifestação de concordância, ou não, da comunidade escolar. Isso acabou por “perfumar com ares democráticos”, a implementação, ao mesmo tempo que, ao evitar surpresas, tranquilizou os responsáveis ao definir os papéis, principalmente, dos militares ingressantes na escola.

Outro ponto consiste na deliberada abrangência assumida pelo Programa, nas Diretrizes, que foram publicadas após a revisão do Manual. Alguns pontos, como as determinações de direitos e deveres de responsáveis e o sistema de punições e recompensas, ou foram destinados às secretarias de educação dos municípios, ou foram excluídos do documento. Entende-se que isso se deveu a discordâncias de gestores e, para que não se restringisse ou dificultasse a adesão de outras escolas, tendo em vista a meta estabelecida para 2023, pelo diretor de Políticas para as Ecim, à época.

No momento da escrita deste trabalho, o Pecim já não existe mais da forma como foi criado, via decreto, em 2019, por Jair Bolsonaro. No entanto, logo após sua extinção, prefeituras e governos estaduais, mediante célere e midiática iniciativa, conseguiram manter o Programa funcionando em algumas escolas. Este foi o caso da Ecim José de Souza Damy, objeto de estudo desta pesquisa. Entende-se que este é mais um demonstrativo acerca do sucesso deste Programa, do ponto de vista de sua aprovação e do consenso que construiu.

Considerando os elementos que dão sustentação ao consenso em torno do Programa e a racionalidade por ele inaugurada - que sobrevivem bem no “equilíbrio instável” das relações entre os grupos sociais que compõe a conjuntura brasileira atual - e somando-se os dados e análise apresentados nesta investigação, é possível presumir que, mesmo sem o aporte federal e com alterações pontuais em seu funcionamento, ele terá condições de se manter ativo, dando continuidade a uma educação instrumental, antidemocrática e cerceadora da criatividade e da livre expressão humanas.

Em pesquisas futuras, considera-se, a fim de ampliar o escopo da pesquisa sobre esse objeto, a obtenção de dados junto a outros agentes envolvidos na configuração da escola no Programa, como os próprios monitores militares e os gestores militares, e, principalmente, alunos e egressos, a fim de conhecer outras determinações que possam contribuir para a identificação de possíveis elementos que não puderam ser obtidos no âmbito desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. de A. C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Revista Vértices**, v. 23, n. 3, p. 706–733, 2021. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976>. Acesso em: 11 set. 2023.

ALFANO, Bruno. Mesmo sendo 0,1% das escolas públicas, unidades cívico-militares têm orçamento triplicado. **O Globo**, Rio de Janeiro, 04 maio 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2022/05/mesmo-sendo-01percent-das-escolas-publicas-unidades-civico-militares-tem-orcamento-triplicado.ghtml>.

ALVES, Giovanni. Os limites do neodesenvolvimentismo. **Blog da Boitempo**. 2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/10/22/os-limites-do-neodesenvolvimentismo/>.

ALVES, Giovanni. Brasil: a catástrofe (parte I). **Blog da Boitempo**. 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/06/18/brasil-a-catastrofe-parte-1/>.

ALVES, Míriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 271-288, 2018.

AMARAL, D. P. do .; CASTRO, M. M. de. Educação Moral e Cívica: A Retomada da Obrigatoriedade pela Agenda Conservadora. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 178, p. 1078–1096, out. 2020.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>. Acesso em: 24 out. 2021.

APPLE, Michael. “Endireitar a Educação”: as escolas e a nova aliança conservadora. Tradução: João M. Paraskeva. **Círculo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002.

ARAÚJO, Maria do Socorro Sousa de; CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Autoritarismo no Brasil do presente: bolsonarismo nos circuitos do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo. **Revista Katálysis**, v. 24, p. 146-156, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/KWXN3b3JFnjYvw6PTtpjcw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2022.

ARAÚJO, Raquel Dias; SOBRAL, Karine Martins; AYRES, Natália. O conservadorismo e seus rebatimentos na educação brasileira. **Marx e o Marxismo**-Revista do NIEP-Marx, v. 6, n. 10, p. 85-102, 2018.

BEZERRA, Nilson Pereira. **Pacto pela educação**: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás. Anápolis-Goiás. 2017. 118f.

BRASIL. Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Decreto 11.611, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11611.htm. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Manual das Escolas Cívico-militares. 2020. Disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/1087539/RESPOSTA_PEDIDO_ECIM_Final.pdf. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Diretrizes das Escolas Cívico-Militares. 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 21 out 2021.

BRASIL. Programa Escolas Cívico-Militares deverá chegar a mais de 200 colégios até 2023. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/06/programa-escolas-civico-militares-devera-chegar-a-mais-de-200-colegios-ate-2023>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; REZENDE, Marize Pinho. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da

Bahia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 844, 2019.

CAMPOS, A. Militarização das escolas tem apoio majoritário da população do DF. **Correio Braziliense**, Brasília, 22 fev. 2019. Disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/cbpoder/militarizacao-das-escolas-tem-apoio-da-populacao-do-df/>. Acesso em: 08 fev. 2021.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. et al. A crise capitalista, o avanço da direita no continente latino-americano, e os desafios para a resistência. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, p. 129-149, 2020.

CAVALCANTI, Izabela. Governo de MS decide manter 4 escolas cívico-militares. **Campo Grande News**, Campo Grande, 13 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/governo-de-ms-decide-manter-4-escolas-civico-militares>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014816, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2023.

COLOMBO, Luiza Rabelo. Reflexões sobre o movimento Escola sem Partido e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras. **Entropia**, v. 2, n. 3, p. 52-68, 2018.

COLOMBO, L.; LAMOSA, R. A militarização das escolas e a formação de um "bom liberal". **Portal Esquerda Online**, 22 ago. 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/08/22/amilitarizacao-das-escolas-e-a-formacao-de-um-bom-liberal/>. Acesso em: 13 set. 2023.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a reforma intelectual e moral. **Revista Novos Rumos**, v. 55, n. 2, 2018.

DIÁRIO CORUMBAENSE. Prefeitura de Corumbá vai buscar parcerias para manter Escola Cívico-Militar. **Diário Corumbaense**, Corumbá, 01 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=139733>. Acesso em: 31 ago. 2023.

DIAS, Edmundo Fernandes. A liberdade (im) possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização. **Textos didáticos**. Campinas: Unicamp, 1997.

DIAS, Edmundo. Hegemonia: Racionalidade que se faz história. In: DIAS, Edmundo et al. O outro Gramsci. 2 ed. São Paulo: Xamã VM, 1996. p. 9-80.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015.

ECIM EM JOSÉ DE SOUZA DAMY. Planejamento Estratégico: Marco Atual. 2022. 24p.

EXAME. Bônus de oficial supera salário de professor em escola cívico-militar. Exame, 11 out. 2021. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bonus-de-oficial-supera-salario-de-professor-em-escola-civico-militar/>. Acesso em: 15 set. 2023.

FAVARETTO, João Batista. Formação moral e conformismo ativo em Gramsci. **Outramargem: revista de Filosofia**, v. 7, n. 10, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. O Pisa e a geocultura da desigualdade meritocrática. **Avaliação Educacional**—Blog do Freitas, 2019a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/12/08/o-pisa-e-a-geocultura-da-desigualdade-meritocratica/>. Acesso em: 10 set. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Entrevistando Luiz Carlos de Freitas. **Boletim GEPEC UFBA Educação no/do Campo**, Salvador, Bahia, ano 4, n. 7, dez 2019b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/12/boletim-gepec-vii.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia. A ofensiva conservadora-liberal na educação: elementos para uma análise da conjuntura contemporânea. **Revista Trabalho Necessário**, v. 15, n. 26, p. 6-29, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9624>. Acesso em: 01 out. 2022.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira; LAMOSA, Rodrigo Azevedo Cruz. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, p. 66-80, 2018.

GUIMARÃES, Karoline Claudino; PEREIRA, Maíra Carvalho. Neoliberalismo e fascismo: o paradigma perverso do bolsonarismo. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 4, n. 1, p. 30-47, 2020. Disponível em: <https://seer.furg.br/reis/article/view/11813>. Acesso em: 01 out. 2022.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 4. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, volume 1. Tradução: Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 5. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 3. Tradução: Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho, Baby Livros Inc. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.. Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016, 132 p.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e pesquisa**, v. 46, 2020.

LENOIR, Yves. As finalidades educativas escolares, um objeto altamente problemático. In: LENOIR, Yves et al. Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques, v. 1, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, p. 33-57, 2019. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20Livro%20VII%20EDIPE%202019.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades e objetivos da educação escolar e a atuação dos organismos internacionais: o caso do Brasil. In: LENOIR, Y. et al (Orgs.). Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Quebec (Canada), Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LIBÂNEO, J.; SANTOS, F. A. dos; MARQUES, H. J. (no prelo). As Finalidades Educativas e a Formação de Professores no Brasil: por uma escola socialmente justa.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). Dicionário Gramsciano (1926-1937). Tradução: Ana Maria Chiarini (et al.). São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Monica Silva de; SANTOS, Fernanda da Silva; SOUZA, Paulyne Albuquerque. Americanismo e Fordismo em Gramsci. In: Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, 7, 2016, Ceará. **Anais [...]**. Ceará: UFC, 2016.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 689-699, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000300689&script=sci_arttext. Acesso em: 05 set. 2023.

MARINHA DO BRASIL. Escola de Aprendizes-Marinheiros de Pernambuco. PROFESP. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/eampe/node/53>. Acesso em: 15 set. 2023.

MATTOS, A. Ministério anuncia escolas cívico-militares na Capital e em Corumbá. **Correio do Estado**, 7 nov. 2019. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/ministerio-anuncia-escolas-civicomilitares-na-capital-e-em-corumba/363260>. Acesso em: 09 fev. 2021.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 594, 2019.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, v. 31, p. 341-357, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero"-Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

NEVES, L. M. W. A sociedade Civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo; DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.

REIS, L. C. R. et al. Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro. **Tecnia**, v. 4, n. 2, p. 227-235, 2019.

SANTOS, Fabiano Antonio dos. O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo (tese). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - Florianópolis, SC, 2012, 301 p.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/Decifrar-textos-para-compreender-a-pol%C3%ADtica-subs%C3%ADdios-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicos-para-an%C3%A1lise-de-documentos.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Segislane Moésia Pereira da; MACIEL, Valnise Verás; FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira. Conservadorismo como instrumento capitalista em tempos de barbárie. **Revista Katálisis**, v. 23, p. 256-265, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/85M8JfffpDjxny99VGGJrLc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2022.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálisis**, v. 12, p. 41-49, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/cBXgDXkt7dJsx4Chbd6SpTD>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SOARES, Marina Gleika Felipe et al. Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 786, 2019.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

Momentos/ Local	Roteiro de Observações	
	Questionamentos	Itens
<i>Entrada dos alunos na escola</i>	A entrada dos alunos obedece a algum ritual específico?	Organização dos alunos no espaço da escola
	Há algum tipo de organização peculiar?	
<i>Recreio</i>	Os alunos circulam livremente pela escola ou há restrições?	Utilização do espaço pelos alunos
	Há algum tipo de controle de conduta?	Regras de comportamento
	Como são encaminhadas possíveis ocorrências?	Resolução de ocorrências
<i>Saída</i>	Há alguma formalidade específica?	Organização dos alunos
	Quais sujeitos estão envolvidos neste momento?	Sujeitos envolvidos
<i>Sala de aula</i>	Quem pode circular e quem circula no espaço da sala de aula?	Relação entre alunos, professores e militares
	Como se dá a relação entre alunos, professores e militares dentro desse espaço?	Influência das avaliações externas
	Há uma relação hierárquica entre os alunos?	Concepções de educação presente nos discursos
	Há alguma ênfase em processos de avaliação externa?	Organização espacial da sala de aula

	É possível identificar ou caracterizar, a partir de seus discursos, a concepção de educação que os sujeitos exprimem? Há convergência ou divergência entre o discurso e a prática?	Autonomia de professores e alunos
	Há peculiaridades na forma como os alunos lidam com as regras da escola?	Relação dos alunos para com as regras da escola
	Como se dá a organização espacial de carteiras nas diferentes disciplinas?	
	O que se pode observar acerca da autonomia de professores e alunos?	
Sala dos professores	Como se caracterizam os discursos dos professores em relação ao programa como um todo? E à direção? E aos militares?	Discurso dos professores em relação ao programa e seus agentes
Gestão	A atuação dos militares interfere na gestão da escola?	Caracterização da gestão da escola
	A gestão pode ser caracterizada como democrática ou gerencial? Que práticas demonstram essas evidências?	Influência do programa na gestão da escola
Sala dos militares	É possível identificar ou caracterizar, a partir de seus discursos, a concepção de educação que os sujeitos exprimem?	Concepções de educação presente nos discursos
	Como se expressa a relação dos militares para com os outros integrantes da comunidade escolar?	Relação com os diferentes participantes do programa

Reunião de pais/responsáveis	Como se caracterizam as demandas dos pais para com a escola?	Demandas dos pais/responsáveis
	Ao chegarem na escola, os pais procuram a direção ou os militares?	
	São levantadas questões referentes à práticas ligadas ao programa?	
	De que forma a escola e seus agentes recebem as colocações de pais/responsáveis?	

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Entrevista para Pesquisa sobre as Escolas Cívico-militares**

- Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista que busca contribuir com a pesquisa desenvolvida pela mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, Giulia Pagani Galvão, tendo em vista a contribuição desta pesquisa para o conhecimento, pela sociedade, do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares.
- O procedimento será realizado pela pesquisadora Giulia Pagani Galvão, sob orientação do Professor Doutor Fabiano Antônio dos Santos, docente do PPGE.
- Você será entrevistado(a) pela pesquisadora, que deverá solicitar que responda a algumas perguntas. **Neste procedimento, não existe resposta certa ou errada e a sua opinião será sempre respeitada; e não haverá nenhum tipo de cobrança sobre o que você quiser falar.**
- Todas as informações que você fornecer serão tratadas com o máximo sigilo pela pesquisadora; e seu nome **não será citado e nunca será divulgado.**

Saiba que:

VOCÊ DEVE PARTICIPAR DESTA ATIVIDADE SOMENTE SE QUISER;

VOCÊ PODE DESISTIR DE PARTICIPAR A QUALQUER MOMENTO E SEM NENHUM PREJUÍZO POR ISTO;

CASO TENHA ALGUMA DÚVIDA, PODERÁ PERGUNTAR À PESQUISADORA;

VOCÊ RECEBERÁ UMA CÓPIA DESTE TERMO, NA ÍNTEGRA, IGUALMENTE ASSINADO.

EU DECLARO TER SIDO INFORMADO(A) E COMPREENDIDO A NATUREZA E OBJETIVO DESTA ATIVIDADE E LIVREMENTE CONSINTO EM PARTICIPAR. DECLARO AINDA, SER MAIOR DE 18 ANOS.

DATA: ____/____/20____.

NOME: _____

ASSINATURA: _____

ASSINATURA DA PESQUISADORA:

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Professores:

O que considera que a ECIM tem de diferente em relação às outras escolas? E de semelhante?

Em relação aos alunos, percebeu diferenças que poderiam ser atribuídas à implementação do Programa das Escolas Cívico Militares?

Precisou fazer alguma adaptação no modo como leciona em sala de aula, por conta do Programa?

Houve alguma mudança na forma como a gestão da escola trabalha, desde que o Programa foi implementado?

Como avalia o dia a dia na escola, como um todo, desde que o Programa foi implementado?

Que pontos considera determinantes para a procura de pais e responsáveis por essa escola, para seus filhos?

Como avalia a atuação dos monitores e dos oficiais de gestão na escola?

Qual é sua avaliação sobre o Programa na Ecim José de Souza Damy?

Pais/responsáveis:

O que considera que a ECIM tem de diferente em relação às outras escolas? E de semelhante?

Que pontos tiveram maior relevância na sua escolha por essa escola, para seu(s) filho(s)?

Houve alguma mudança importante em relação ao seu(s) filho(s) desde que começou/começaram a estudar na ECIM (depois da implementação do Programa)?

Considera que as notas dele(s) melhoraram?

O que acha da atuação dos monitores e dos oficiais de gestão na escola?

O que acha, de modo geral, da escola José de Souza Damy?

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

VLADIMIR

Pesquisadora: Professor, quais são as diferenças que o senhor vê na escola cívico-militar José de Souza Damy em relação às outras escolas?

Prof A: Na escola José de Souza Damy, que tem o programa cívico-militar, ele veio para somar junto com os professores, os docentes, em questão de disciplina, em questão de ética. E a gente viu uma diferença boa. Os alunos agora que estão se adaptando a esse novo programa, então eles já estão começando a entrar no ritmo que é para ser esse programa, porque não é do dia para a noite que ele entra, ele tem um certo tempo para que o aluno, com o passar do tempo, dos meses, dos anos, ele comece a entender qual é o objetivo do programa. Então a diferença é no caso da disciplina, principalmente. Ele já chega, já cumprimenta, já tem mais respeito, já tem mais concentração e se mantém em sala de aula.

P: Ok. E o que que se mantém igual em relação às outras escolas?

A: Igual é o lado pedagógico. O lado pedagógico, ele não influencia. Nós temos o nosso conteúdo, nós temos o nosso planejamento. que nós fazemos, aprovado pela coordenação e direção, então desse lado não temos, são iguais.

P: Então a forma como o senhor leciona em sala de aula não foi alterada desde que o programa foi implementado?

A: Não, não foi alterado, simplesmente porque o programa é para esse sentido, a questão do respeito, da ética, da moral, da disciplina.

P: Então, o senhor estava falando da disciplina, da postura dos alunos, isso já é perceptível nos alunos desde que o programa foi implementado?

A: Sim, porque quando o programa começou, veio a pandemia, então isso causou uma certa parada. Então, quando agora retomou, que os alunos começaram aos pouquinhos de retomar, e começaram a, eles mesmos, a se... assim, vamos dizer assim, eles mesmos começaram a entrar na linha, que eles viram em anos anteriores, como o programa começou a funcionar. Então, com bastante insistência, eles começaram a voltar realmente como era o programa antes.

P: Então o senhor observa uma diferença positiva?

A: Sim.

P: O senhor percebeu alguma mudança na forma como a gestão trabalha depois que foi implementado o programa?

A: A gestão? A gestão ela trabalha agora com forma compartilhada, né? Porque tem o capitão que trabalha junto, assessora também a direção da escola. Mas

lógico que existe uma hierarquia, né? A direção primeiro e depois são eles, né? Então, mas eles também estão... cumprindo as regras da escola, como é para ser, devido ao programa.

P: E essa relação entre as duas partes é boa?

A: É boa, entre direção, entre o capitão que comanda os monitores, e entre os monitores e nós professores também. Temos uma boa convivência.

P: Já que o senhor tocou nisso, como o senhor avalia a atuação dos monitores e dos oficiais de gestão aqui na escola?

A: Então, os monitores são parceiros, eles são nossos parceiros, e a questão, como eu havia falado, em disciplina, em ética. Então eles nos ajudam bastante, porque são eles que entregam os alunos para os professores, por exemplo na primeira aula, na forma de respeito. Então são eles que entregam, eles que direcionam os alunos para o lanche, são eles que direcionam os alunos para a saída e tudo de acordo com o programa, de acordo com o respeito, com a ética.

P: O senhor conhece o projeto Valores?

A: Valores... assim... não muito, mais ou menos.

P: É aquele projeto transversal que procura... “trazer de volta os valores que foram perdidos”, consta no documento da escola. O senhor participa de alguma forma de elaboração dele?

A: Elaboração... é feito quando a direção da escola reúne os professores dos três turnos para elaboração. Como também outros documentos na escola, o regimento escolar que também está inserido. Então tudo isso é participativo, com participação dos professores e funcionários também.

P: E como o senhor avalia esse projeto? O projeto Valores?

A: O projeto Valores, então, ele está inserido também num programa cívico militar. Então, já que ele já está inserido... então os monitores eles trabalham bem esse programa, tanto é que eles têm... os alunos também têm um horário após as 5h, cada dia é dia de uma turma, para que eles também possam inserir esses valores pra eles.

P: Certo. O que o senhor acha que é mais determinante, que pontos pesam mais para os pais na hora de escolherem hoje a José de Souza Damy como escola para os seus filhos? O que pesa mais para os pais?

A: Eu acho que pesa mais a mudança de postura dos próprios alunos. Até alguns pais já vieram falar: “poxa, meu filho está mudando seu comportamento até em casa, devido à postura que eles mudaram aqui na escola, devido ao programa cívico-militar”. Então isso daí é um benefício, é isso que os pais também avaliam. Ah, e em outras escolas estaduais e municipais não tem o programa. Então, é meio

complicado para seguir uma certa disciplina aos alunos. Agora aqui já temos militares para apoio aos professores, então aí tem uma certa diferença que os pais notam.

P: Qual o senhor acha que é o perfil do aluno que sai da escola hoje? Que passou pelo programa e que saiu ou está saindo?

A: Eu creio que são alunos assim, no geral, são os alunos mais tranquilos, são os alunos com respeito, são os alunos que vêm até depois que eles saíram, foram para outra instituição, para outra unidade escolar, eles voltam para rever a gente, por causa dessa parceria que tem entre os professores, os monitores e o programa. É uma boa parceria, que a gente percebe isso. É lógico que um ou outro, tem alunos que ele realmente não se encaixa no programa. Por mais que é falado, que é conversado, que é chamado para conversar o aluno, a família, mas infelizmente não atingem 100%.

P: E como o senhor avalia de forma geral, então o programa das escolas cívico-militares aqui na escola?

A: Então, o programa que ele foi instalado, ele veio para ajudar, como eu tinha falado, né? E realmente ele nos ajuda. Apesar que falta ainda mais parceria para a escola se manter realmente, como é, para ser o programa cívico-militar. Precisava da parceria, por exemplo, da prefeitura, né? Uma parte, mas a prefeitura, infelizmente, eu acho que não cumpriu. Mas então a gente mesmo...

P: O senhor fala da parte da infraestrutura?

A: Isso, da parte do uniforme dos alunos que também não veio. Então, de maneira geral, o programa veio ajudar. E ajudou realmente. São os monitores que às vezes fazem algum reparo na escola, que às vezes até por parte deles mesmo, por incentivo deles mesmo, vê que tem algo que precisa melhorar, então eles vão, ajuda também a direção. Então eu vejo assim o programa em forma de parceria, uma boa parceria que teve. Infelizmente eu não sei se para o ano seguinte vai continuar o programa, eu creio que não, porque muda de... de governo, muda de presidência, não sei. Mas creio que...

P: Mas na opinião do senhor seria benéfico que continuasse?

A: Sim, sim. Eu creio que não só a minha opinião, mas creio a maioria. Porque antes do programa acontecer... era pelo bairro, pela situação do bairro, porque é Cristo, né? Que é um bairro bastante complicado em termos de violência, de drogas, então, isso daí veio para amenizar esse lado que nós tivemos antes, assim, complicações bem sérias.

P: O senhor passou vários anos aqui na escola, o senhor viu vários períodos, né?

A: Sim, então, comparando o período atual, né, do programa com o anterior que não havia, então deu uma melhorada bastante.

P: Professor, eu encerrei as minhas perguntas, eu queria saber se o senhor tem alguma consideração a mais para fazer, algum outro comentário que possa me ajudar a entender a escola, o programa.

A: Então, o programa assim, em si a gente não leu todo ele, como ele é para ser, mas de acordo com o que ele vem desenvolvendo para a gente, com essa parceria que a gente tem, é assim a escola pode caminhar, caminhar com mais tranquilidade. Só que lógico que não é 100% atingir os alunos, como a gente sabe que como em todo lugar tem aquele resistente, que ainda persiste, ou família também, e a questão às vezes é muito mais familiar, da origem que ele vem, que às vezes ele não entende e segue regras. Eles não querem seguir regras, tem um ou outro... um ou outro vai se encaixando, vai mudando, vai começando a melhorar, mas tem alguns que não melhoram, mas o programa veio para somar com a escola, com nós professores, com a parte administrativa, então dá para perceber que nós estamos bem entrosados entre nós. Há o respeito...

P: Quando o senhor fala que o programa não veio como um todo, o que falta então para... conseguir fazer com que o programa seja efetivamente implementado, na visão do senhor?

A: Então, o programa tem essas parcerias, como eu falei para você, e não é só os militares aqui e pronto, ele tem a parceria, por exemplo, da prefeitura, ele tem a parceria da marinha, que algumas crianças também fazem algumas atividades na marinha, no contraturno, no período da manhã, e também falta esse lado da prefeitura, que eu creio, segundo fala deles, que a prefeitura não manteve o acordo que era para se dar uniforme, uniforme para evento, uniforme para educação física, para formatura e não teve nada disso. Então se não fosse a parceria também dos monitores, por exemplo, com a marinha ou entre eles mesmo, quer dizer, o programa não ia acontecer. Então graças a Deus está caminhando, não como realmente deveria, porém devido a essa parceria entre eles, o programa caminha.

P: Entendi. Ok, professor, é isso. Vou encerrar aqui.

ZUZU

Pesquisadora: Professora, primeiro eu gostaria de saber quais as diferenças que a senhora vê entre as escolas cívico-militares, em especial o da José de Souza Damy, e as outras escolas?

Zuzu: Olha, eu assim, posso dizer que eu gostei muito desse programa, né, quando foi implantado aqui na escola, foi assim, bem recebido pela própria comunidade que desejou que isso acontecesse. Com a ajuda dos militares no quesito disciplina, eles conseguiram ajustar melhor e os professores, a gente vem para dar aula, não precisamos ficar... preso na questão de disciplina, sabe, pra tomar muito tempo da gente, que às vezes você chega numa sala de aula, aí até você ajustar a sala, já passou o tempo da sua aula e você não conseguiu passar o seu conteúdo, né, tudo. Então assim, com a ajuda dos militares nesse sentido, foi ótimo.

P: Então a principal diferença que a senhora vê é a disciplina?

Z: Disciplina. Antigamente você chegava no Damy, era muito barulho, salas muito barulhentas. Hoje em dia, olha aí, você chega aqui. Nem parece que é uma escola. Assim, não é que não parece, mas por conta de muita fala, muita gritaria, então às vezes por ser uma escola pequena acaba atrapalhando os outros, né? E isso é uma diferença muito grande de antigamente pra agora.

P: E de semelhante, o que que permanece assim de igual para as outras escolas?

Z: Ah... De igual, assim, tem aquelas dificuldades, né, dos alunos que já vêm, assim, com defasagem, né, de aprendizagem. Então, a gente... e por conta da pandemia, que a gente não sabe que foi só pandemia, essa defasagem, ela já vinha acontecendo e a pandemia, ela agravou ainda mais a situação. E assim, aí, não difere muito. Eu também sou professora da rede estadual e não tem muita diferença, sabe? A defasagem é a mesma lá também, mais ou menos parecida.

P: E a senhora percebe alguma diferença nos alunos que pode ser atribuída ao programa?

Z: Ah, sim, até no quesito disciplina mesmo, eles se tornaram, muitos deles, né, se tornaram mais, assim, os alunos responsáveis, mais responsáveis, sabe, mais assim, você vê a participação deles quando tem momento cívico, né, tem toda aquele cerimonial. Você vê eles bem focados ali e fazendo tudo que é solicitado, acho bem interessante e eles gostam.

P: A senhora teve que fazer alguma adaptação na forma de lecionar em sala de aula depois da implementação do programa?

Z: Olha, não muita, né? Preparando o conteúdo, repassando para as crianças, né? E essa questão do civismo é muito importante, né? Colocando em prática as boas maneiras, bons valores. Está sendo bem legal. Você chegar na sala de aula, as crianças se levantam para te cumprimentar. Isso é bacana. Até então, eu nunca tinha vivido uma situação dessa. E é uma coisa que valoriza o profissional, valoriza o professor. É uma forma de eles respeitarem a gente.

P: Então, na forma de planejamento de aula, de dar aula, nada mudou, continua o mesmo? Mas no sentido da recepção dos alunos, aí isso sim foi alterado?

Z: Foi alterado.

P: Pra melhor na visão da senhora?

Z: Pra melhor, pra melhor.

P: Houve alguma mudança na forma que a gestão trabalha depois da implementação do programa?

Z: Não, acho que... não é que não houve, né? Eu acho que eles estão bem ajustados, caminhando juntos.

P: Quem, a senhora fala?

Z: A direção escolar e o programa. Os militares. Eles estão alinhados. Eu acho, na minha visão.

P: A senhora conhece o projeto Valores?

Z: Conheço.

P: A senhora participa de alguma forma da elaboração dele?

Z: Não, já foi apresentado pra gente e eu acho muito legal, muito importante ele estar aí reforçando isso daí, que é o que a gente faz também, sabe, aula cobrando dele bons modos, boas maneiras, a educação, o respeito, né, a gente sempre tá falando isso em sala também, eu sempre pego um gancho da minha aula pra tá reforçando isso daí que eu acho muito importante.

P: A senhora falou um pouco do dia a dia aqui na escola, dessa diferença dos alunos. O que a senhora pode falar mais sobre como a senhora avalia o dia a dia da escola a partir do programa?

Z: Ah, eu avalio de uma forma bem positiva. Eu gostei muito desse programa e eu achei que essa mudança de governo já fosse ser extinta esse ano ainda, mas graças a Deus não foi e tomara que não seja, tomara que continue.

P: O que a senhora acha que é mais determinante para os pais que escolhem essa escola para colocar os seus filhos? O que a senhora acha que pesa mais para eles?

Z: Eu acho que o que pesa mais é essa disciplina mesmo, né? Esse estar atento às regras da escola, sabe? Qual pai, qual mãe que não fica feliz de ver o filho sendo conduzido por um caminho bacana, um caminho legal?

P: Como a senhora avalia a atuação dos monitores e dos oficiais de gestão, que no caso são os militares?

Z: Eu avalio que eles são ótimos, são bons, sempre impõem respeito, sempre estão chamando a atenção das crianças, né? Então, eu tenho crianças que já tem até medo deles, assim, quando vai falar, "vou chamar o monitor", aí tem medo, né? Não é medo, medo, mas ninguém quer que chame, né?

P: Qual é o perfil do egresso da Ecim, da José Souza Damy, hoje?

Z: O perfil, ela é bem vista na sociedade, eu acredito, principalmente aqui no bairro, que é um bairro assim, bem numeroso, bem populoso, muita gente que reside aqui, e ele é extremamente violento, né? Então eu a vejo de maneira bem positiva,

porque... Os pais depositam confiança na escola, onde as crianças vão receber os valores e vão ser preparados para a vida. E tem segurança de colocar o filho aqui.

P: A senhora falou um pouquinho ao longo das perguntas, mas eu queria perguntar mais diretamente qual a avaliação geral da senhora do programa?

Z: Ah, eu acho que foi um programa válido, tá sendo válido, né? Como eu falei, tomara, esperamos que ele dê continuidade, não fique só preso à questão de governo, que não convém aquele governo, então vamos tirar isso [inaudível] não deveria ser por questão política, sabe? Eu penso assim. Acho que aquilo que é uma coisa boa, ela tem que ter seguimento, tem que ter continuidade.

P: Ok, fora isso, a senhora tem mais alguma consideração para fazer sobre a escola, que pode me ajudar a entender melhor o programa?

Z: Olha, sobre a escola sim, é que aqui os professores são bastante unidos, né, a gente tá realizando as nossas atividades e eu adorei a participação dos monitores, principalmente no projeto que eu fiz com o professor. Eu encabecei que foi a Comitiva Esperança Pantaneira, que foi ano retrasado, que foi uma... Eu doei uma novilha. E conseguimos doações lá do mercado, lá na Nova Corumbá, ali no Atacadista. Então, nós conseguimos várias coisas, tudo que nós recebemos. Conseguimos montar o nosso almoço para doar para as crianças. Em plena pandemia, sabe? Mas foi tudo bem organizadinho, os monitores vieram aqui. Desde 4 horas da manhã, estavam aí fazendo churrasco de buraco, sabe? Cada um fez uma coisa, cada professor fez uma coisa. E juntos conseguimos montar mais de mil marmitas, que foi muito positivo, porque conseguimos atender boa parte das crianças. Só não... Até sobrou. Aí teve gente que nem era estudante aqui mesmo e levou também. Foi bem legal. Ficou bem organizadinho, sabe? Que era aquele momento que não podia nem estar perto um do outro. Já recebia a marmita lá no portão. Estavam sendo montadas aqui, nós fizemos umas mesas grandes, aí cada um fazia uma coisa, o outro já pegava, já levava lá, já pegava. Cada criança... foi bem bacana.

P: Ok, professora, eu terminei minhas perguntas. Agradeço muito a sua participação.

Z: Tá bom, que eu agradeço. Obrigada. Se precisar, espero poder ter contribuído pro seu trabalho.

OLGA

Pesquisadora: Professora, primeiro eu gostaria de saber, na visão da senhora, quais as diferenças da escola cívico-militar para as outras escolas?

Olga: Tem um suporte, um suporte para que eles possam ser mais disciplinados. Eu acho que é a diferença na disciplina.

P: E o que se mantém semelhante em relação às outras escolas?

O: Aprendizado. Eu acho que não mudou o aprendizado.

P: Então, se eu perguntar, a maior diferença que a senhora percebe nos alunos que pode ser atribuída ao programa, além da disciplina, teria outra questão? Ou se a senhora puder explicar melhor o que significa essa disciplina na prática?

O: Talvez o que eu posso perceber é que alguns alunos podem ter alguma outra expectativa hoje. Os programas dentro do próprio programa, né, que envolve o cívico militar, então talvez acho que a expectativa, assim, de futuro, talvez isso, né, mas é algo que a gente vai perceber mais na frente, né.

P: E a senhora percebe isso por algum relato no dia a dia da sala de aula?

O: Sim, porque agora, por exemplo, a gente tem uma outra experiência, que aquilo que eles viviam nesse mundo, vivem, as limitações deles, eu acho que agora eles ultrapassaram isso. Então, por exemplo, muitos alunos nunca tiveram acesso, né, aliás a maioria deles nunca foi, por exemplo, na Marinha, que não é um lugar aberto. Então agora eles vão, então eles podem ter mais alguma vontade, talvez, de entrar lá, talvez vontade de estudar e melhorar.

P: A senhora teve que adaptar alguma coisa do modo de lecionar em sala de aula depois do programa?

O: Não, nenhuma adaptação.

P: Nenhuma diferença?

O: Não, nenhuma diferença.

P: A única diferença então nesse dia a dia da escola seria a postura dos alunos, vamos dizer assim?

O: É, na verdade o controle que os militares têm sobre eles. Porque eu acho que eles não mudaram. A atitude deles é... eles estão contidos, né? Porque se você vê que tem algum momento que eles podem voltar a fazer o que eles faziam, eles continuam fazendo. Então, assim, eu não vejo muita mudança de mentalidade. Eles mudam ali porque eles estão contidos.

P: Nesse sentido, como a senhora avalia, então a atuação dos monitores e dos oficiais de gestão aqui na escola?

O: Olha, eu não posso dizer que eles não ajudam, eles ajudam muito, principalmente porque nós sempre tivemos muito problema com indisciplina na escola. Tanto que o programa veio pra cá por conta disso. A gente sempre... foi uma escola muito vulnerável. A população é uma população que tem características mesmo de violência, de desrespeito. Então assim, aqui a gente viu muita coisa. E

aqui você não vê, por exemplo, família. A família envolvida na educação da criança. Lógico que tem as exceções, mas elas são raras. Na maioria das vezes, não. Você não vê essa preocupação. É como se eu não entrasse aqui na escola e aqui da escola fosse o problema da escola. Inclusive a educação dele, o conhecimento dele, o aprendizado dele, é como se isso não fosse responsabilidade da família. É responsabilidade só da escola. E agora com eles, não. Então é como se tivesse um adulto agora na vida deles. De responsável, assim, de... Até de ensinar alguma coisa, porque às vezes também... parece que o aluno tá ouvindo aquilo, o adolescente tá ouvindo aquilo naquele momento e ele não... É como se ele não se importasse com aquilo, mas eu acredito que vai ficando, né? Porque você vai ouvindo, vai ouvindo, vai ouvindo e você vai associando, vendo que realmente... é necessário mudança, é necessário mudar a atitude, né? Então... talvez seja isso.

P: O que a senhora acha que pesa mais no momento da opção dos pais ou dos responsáveis pela decisão da escola para seus filhos?

O: A presença deles, assim, nesse... e as atividades extra-classe. Eu acho que elas pesam bastante também. Então, por exemplo, a possibilidade do aluno participar da... eu não me lembro o nome... do PROFESP. Então, assim, a possibilidade dele participar do PROFESP. Então, por exemplo, quando o aluno vai pro PROFESP, ele vai num contraturno. E ali ele fica a manhã toda. E ali ele recebe alimento, ali ele recebe a roupa, ali ele recebe instrução. Então, eu acho assim que sempre os pais têm interesse que ele vá pra lá. E às vezes o aluno não fica até por conta da indisciplina dele.

P: A senhora falou “participação deles”, quem?

O: Participação das crianças nessas atividades extraclases.

P: Entendi. Então, essas coisas a mais que o programa trouxe chamam a atenção. A senhora conhece o projeto Valores?

O: Conheço.

P: A senhora participa da elaboração de alguma coisa? Tem alguma participação nele?

O: Não, não, não.

P: E como a senhora avalia esse projeto?

O: Olha, eu acho que é aquilo que eu falei pra você, às vezes eles são os únicos adultos da vida dessa criança, então muitas vezes os únicos valores mesmo que as crianças vão receber é deles, porque eles vão falar. Vão falar sobre caráter, vão falar sobre honestidade, vão falar... E às vezes as crianças não convivem com isso. Os pais nunca pararam pra falar sobre isso, ou até não se importam com isso.

P: Sobre a gestão, houve alguma mudança na forma como a gestão trabalha a partir da implementação do programa?

O: Nós tínhamos uma outra gestora no começo do programa. O programa veio com outra gestora. Até onde eu sei, houve um desentendimento entre a gestão e o... a gestão civil e a gestão militar, por isso que ela saiu. E aí entrou outra gestão. Se houve mudança na gestão. É porque na verdade mudou a gestora, né? Então, mudando a gestora, realmente muda muita coisa, né? Mas assim, não tem problema com a gestão.

P: E agora, como que a senhora avalia que tá, assim, essa questão do relacionamento?

O: Eu acho que eles... eu acho que funciona, eu não tenho acesso, né? A gente vê por alto, até porque a gente não convive, a gente não tá ali dentro da sala, mas eu acho que... Mas na outra, a gente sentiu o atrito. Ficava claro que não era bom, que não estava bom. Só que também mudou o gestor militar. Ele também saiu. Então eram duas pessoas que se chocavam e ficaram duas novas pessoas. Então eu acredito que o relacionamento deles é bom. Pelo menos eu não percebi nada.

P: Ok. Como a senhora avalia então a atuação dos monitores, de forma geral, a participação deles na escola?

O: Olha, eles já estão com a gente, acho que esse é o quarto ano, né? Anos foram dois anos de pandemia, mas a gente tem um bom relacionamento conosco, com professores. Acho que até pelo tempo de convivência a gente consegue manter um bom relacionamento. Eu nunca ouvi falar que algum monitor ou algum professor tivesse algum atrito. Eu nunca ouvi falar. Pelo menos eu sempre me dei muito bem com ele. Tinha um outro que saiu, eu trabalhei com ele há dois anos, eu era madrinha da sala e ele era o monitor. Eu tinha muita afinidade com ele, eu gostava muito e ele estava sempre muito disposto. Trabalhei com o Jorge também, esse que entrou aqui agora. Eu trabalhei com o [nome de um monitor] também, sempre me dei super bem com o [nome de um monitor] e ele sempre ajudou muito assim, né? Ah, precisava levar o aluno pra um lugar, a gente precisava mostrar alguma coisa diferente, né? Sempre que ele ajuda, né? Então, por exemplo, eu dou aula de [disciplina], precisava montar um circuito. Eles me ajudaram a montar, né? Então, às vezes, essa atividade prática... E eles têm acesso, eles ajudam. Eu me lembro também que eu precisava dar aula sobre... máquinas. Eu queria mostrar uma polia para um aluno, explicar para ele, porque só explicar teoricamente eu não conseguia. E o capitão foi lá e comprou com o dinheiro dele, foi lá na loja, comprou uma polia, trouxe uma polia, para que eu pudesse dar aula. Então, você vê assim que eles percebem que a gente tem pouco recurso, porque na verdade, o problema da escola não são eles. O problema da escola é que a escola não tem recurso, porque a prefeitura não investe. A gente fala assim "ah, a gente tem material", a gente não tem material [inaudível]. Tanto que você pode observar a estrutura da escola. Ela não foi reformada, ela não passou por nada, ela não ganhou nada que não fosse aquilo que estava previsto. Aliás, nem o previsto ela recebeu. Se você ver ali, do outro lado, a gente tem uma rampa, uma rampa de acesso, porque nós temos um professor que ele tem muito problema com acessibilidade. Quem montou a rampa foram os militares, porque a Prefeitura nunca se importou com isso.

P: E algumas pequenas reformas, eu fiquei sabendo também, né? Assim, bebedouro...

O: Sim, eles sempre estão ajudando, sempre estão ajudando. Então, falar assim, a escola melhorou muito nesse aspecto, aspecto físico, aspecto, mas falar assim, conhecimento, aprendizagem. Mas eu não sei também até que ponto eles teriam que influenciar nisso, né? Porque isso é muito da escola, do professor, do aluno querer... E é o que eu falei, essa comunidade... aqui é uma comunidade que tem suas peculiaridades, né?

P: Até nesse sentido, assim, qual seria, a senhora acha, o perfil do aluno egresso aqui da escola? Considerando o programa.

O: Quando você fala egresso, é o aluno que já estava ou o aluno que veio depois do programa?

P: É o aluno que pegou o programa acontecendo e que vai sair agora.

O: Ano passado nós tivemos um nono que saiu, esse ano já não está conosco, foi pro ensino médio. Eu achava que era um nono terrível, até em questão de aprendizado. Eu mandei esse nono pro ensino médio com uma culpa imensa, porque eu sabia que eles não estavam preparados. E as crianças que estão esse ano, eu não sei se por conta da pandemia, se por conta do programa, elas são muito mais tranquilas do que as crianças que estavam no passado. Agora, aprendizado, a gente tá com uma lacuna de aprendizado mesmo, né? Eu não sei dizer pra você se... se está melhor ou se não está. Eu acho que...

P: A senhora não consegue fazer uma previsão, assim... Passando alguns anos, com o programa continuando a acontecer, assim... Qual que a senhora acha e espera que seja o perfil do aluno egresso?

O: Então... Eu achava... Eu achava, no começo, que... ia ter uma punição maior para os problemas. Então, aluno que desse alguma alteração, esse aluno seria suspenso, não sei se isso não aconteceu. Então, eu acho que é por isso que não houve essa mudança de comportamento. Agora, quem foi, onde que aconteceu essa permissão, eu não sei se foi parte civil ou parte militar, não sei. Porque um joga a culpa pro outro, sabe? Mas assim, eu sempre reclamei. Sempre fui uma professora que eu sempre reclamei. Eu sempre reclamei muito, principalmente dos problemas. Falar assim, olha, o aluno tá fazendo isso e o aluno continua na escola. Ou não tá fazendo isso e eu não vi esse aluno ser suspenso. Eu não vi esse aluno, por exemplo, um aluno que tá dando muito problema, não vi isso acontecer. Então eu acho que talvez se tivesse uma... Um exemplo, lá não, fulano saiu por conta do... mas isso não aconteceu. Pelo contrário, o que eu vi muito acontecer no passado, alunos ruins de outra escola virem pra cá, porque eu acho que aqui dava mais, assim, menos rígido do que em outras escolas. E eu achei que aqui ia ser mais rígido e não aconteceu.

P: Essa impressão que passa com a presença dos militares, mas então não é o que acontece na prática.

O: Na prática não. No passado, por exemplo, nós tivemos muito problema com uma sala, uma sala de sétimo ano, muito desrespeito, muito assim, mandava pra cá, esperava alguma atitude, né? Não aconteceu. Foi até o final do ano. Aluno desrespeitou a professora, o aluno agrediu a professora. Como eu falei para eles ano passado, que havia uma situação de um aluno que ele foi extremamente desrespeitoso com uma professora. E eu achei até que ele foi suspenso por conta desse episódio, mas foi uma coisa muito grave. Só que ele não foi transferido, ele deu um problema o ano inteiro, ele só saiu da escola esse ano porque ele não tem um ano, se não ele estaria aqui. E ele... Eu vi isso acontecer à tarde. À noite eu fui na abertura dos jogos e ele levava a placa da escola. Eu falei assim, eu concebi que um aluno desse não era para estar representado na escola. Falei isso para a direção, falei para o capitão. Então, pronto. Porque eu acho que tem que ter... Então, eu acho que se houvesse essa prática de punição, né, não tô dizendo pra você que... Mas pelo menos uma ou outra vez, porque aí o homem vai entendendo que tem limite. Só que eles foram rompendo todos os limites e não foi acontecendo nada.

P: E tem... continuam acontecendo outros casos, assim?

O: Por isso que eu tô dizendo pra você, esse ano tá mais tranquilo, mas não foi por conta dessa atuação. Eu acho que a turma mesmo é mais tranquila, sabe? Esse ano tá mais tranquilo que o ano passado também. No passado teve muita reprovação. Eu acho que a reprovação ajudou a manter o controle, porque aí o aluno viu que ele aprontou, aprontou, aprontou, mas chegou no final do ano e ele reprovou. Não teve aquela aprovação máxima.

P: Considerando todos esses aspectos, como a senhora avalia, de forma geral, o programa?

O: Eu prefiro eles aqui. Então, é o que eu tô falando pra você. Eu não vi diferença em aprendizado. Mas, é o que eu estou falando, eu não sei até que ponto eles têm autonomia. Eu acho que eles seriam outro... Porque eles não têm que sair da sala de aula para ensinar o aluno. Eu acho que essas lacunas quem deveria preencher é a prefeitura. Mas, eles contém os alunos. Eles contém... É o que eu disse no começo, eu acredito que talvez eles sejam o único adulto na vida dessa criança. A única pessoa que consegue aconselhar, que consegue dar... dar um ordem para ele dizer para ele que ele tem que fazer isso, porque eles são exemplos. Eles são exemplos aqui dentro. Vou falar para vocês assim, eu nunca vi um deles com uma conduta repreensiva. Eu nunca vi, nenhum deles. Inclusive, desde a vestimenta, desde a postura deles. Eles estão sempre bem vestidos, né, ou com os militares, eles são duros, porque eles são militares, às vezes eles são duros com eles, falam firme com eles, mas é... de ser desrespeitoso, nunca aconteceu, nem com o professor, nunca aconteceu.

P: A senhora acha que talvez se houvesse essa contrapartida de estrutura mesmo, né, de apoio da prefeitura, talvez os resultados fossem outros?

O: Acredito que sim, eu acredito que sim. Porque a impressão que eu tenho é que quando você está numa escola na parte mais alta, a escola tem menos visibilidade e acaba os recursos vindo em menor quantidade. Então você vê, por exemplo, escolas no centro que já foram reformadas várias vezes e essa não passou por reforma. Então, por exemplo, às vezes talvez uma clientela, uma clientela do centro que seja uma clientela que tem mais instrução, que vá reclamar, a comunidade. Você vê que eles têm mais... eles recebem mais recursos do que a gente. Eu acho que aqui, pelo bairro, pela localização, a gente acaba sendo muito esquecido. E se você ver a estrutura da escola... eu tenho medo de entrar nessa sala, na primeira sala, porque eu acho que ela vai rachar, vai quebrar. Acho que tudo dela tá todo rachado. Foi uma promessa dele, do prefeito, a reforma da escola. E não aconteceu.

P: Professora, eu terminei as minhas perguntas, queria saber se a senhora tem mais alguma coisa para me dizer sobre o programa que possa me fazer entender melhor a escola, alguma consideração?

O: Não sei se eu consegui fazer você entender meu ponto de vista, mas é isso, né? Se eu disser para você, "não, o programa não é bom", tô mentindo, eu gosto deles, eu gosto do programa, eu acho que o programa ajuda muito, sim, né? Mas o problema não são eles, é que a gente tem outros problemas, né? Estruturais mesmo.

P: Talvez ele não acerte no foco do problema, então. Ele não atinge...

O: É, é porque, por exemplo, eu não conheço as escolas militares de Goiás, mas eles falam bem diferente. Por exemplo, o anterior, o capitão comandante, lembro que ele fez uma planta, uma planta da escola, o ideal, com laboratório e tal. Se você não vê uma reforma, você acha que vai sair isso daí? Não. Então, o que falta mesmo é esse investimento na educação, no aprendizado. Por exemplo, aqui. Você quer fazer uma atividade diferenciada com o aluno. Você não vai conseguir.

P: Professora, muito obrigada. Já vou encerrar aqui, tá?

DINALVA

P: Professora, pra senhora, quais as diferenças que a escola, agora enquanto o civico militar, quais as principais diferenças que ela tem em relação aos outros escolas?

D: Olha, eu trabalhei muito, a maioria do meu tempo só aqui na escola Damy, então não sei comparar muito em relação às outras escolas. Eu saberia dizer assim, em relação aqui mesmo. O que eu vi de diferente, que a partir do momento que se tornou o Cívico Militar, a gente notou uma grande diferença foi em relação ao comportamento dos alunos. Porque com a presença dos militares, eles foram cobrados mais a parte disciplinar deles. Certo que muito não contribuiu nesses últimos anos por causa da pandemia, não contribuiu muito com a aprendizagem,

mas a gente consegue dar uma aula melhor, com eles mais concentrados, com uma disciplina melhor.

P: E o que se mantém de igual em relação ao momento anterior do programa? Tem de igual?

D: Bom, de igual que a gente vê que a parte, por exemplo, que tem a nossa gestão escolar, né, continua... Igual, nós temos a mesma coordenação, nós estamos subordinados mais a essa parte, à Secretaria da Educação mesmo, que normaliza o que a gente vai ensinar, o que a gente vai dar de aula. Então essa parte continuou igual.

P: Mudou alguma coisa na forma como a senhora leciona em sala de aula depois da reeducação do programa?

D: A gente teve que começar a cobrar mais, porque eles têm todo um ritual na forma de quando entra, né? A gente tem o líder em sala de aula que tem que apresentar a turma, aí depois falar quantos alunos tem, aí a gente tem que, antes de iniciar a aula, esperar que esse líder apresente a turma, que ele organize pra gente iniciar a aula. Eu fico me policiando pra não passar né... porque eles têm toda essa forma de falar, então a gente não pode ficar cortando e tirar o que já tem nessa estrutura deles.

P: Mas a preparação do conteúdo, a preparação de aula?

D: Continua, se manteve igual. Aqui na nossa escola, continua igual. Nossas formações são dadas pela Secretaria Municipal de Educação, então continuou com a mesma técnica, Luciana, a gente escolhe, seleciona os conteúdos junto com todos os professores da REME. Então a gente senta, organiza o que a gente vai dar durante... Então nesse início do ano, nós sentamos, organizamos o que a gente vai dar por bimestre. Então continuou a mesma coisa.

P: Então nesse sentido também, a gestão, você estava falando, se manteve a mesma.

D: Se manteve.

P: Com a única diferença dessa parte dos militares.

D: Dos militares, porque eles também têm... quando eles fazem essa parte de cantar o hino, tem as formaturas, quando eles fazem o final de mês, tem as datas comemorativas, então eles sentam e organizam, mas é tudo feito por eles, né? Aí as crianças apresentam. E a gente tem a parte de cantar o hino. Então, algumas diferenciações, né? Mas não acontece sempre, mas sim uma vez por mês.

P: E como a senhora avalia o dia-a-dia na escola?

D: Olha, eu vejo que no dia-a-dia, nessa parte disciplinar e em sala de aula, os alunos estão mais organizados em sala de aula. Então eles não ficam saindo o

tempo todo, eles sabem o horário que eles têm que estar ali para poder iniciar a aula. Então nesse sentido, temos alguns alunos rebeldes que ainda continuam querendo ir contra as regras. Eles falam, “tal corte de cabelo”, eles testam né, até pintam o cabelo pra ver se vão mandar embora mesmo, pra ver se é verdade. O horário de entrada, toda essa parte do regimento escolar eles são bem cobrados. Então eles tentam, mas aí depois eles veem que eles têm que ou eles se adaptam à escola ou eles se retiram da escola.

P: E os monitores, os monitores oficiais de gestão têm bastante participação nessa parte?

D: Eles têm.

P: Como a senhora avalia a atuação deles na escola?

D: Olha, eles ajudam muito nessa parte de organização. Eu vejo que a escola, por exemplo, nossa escola, ela não tem tantos funcionários e eles acabam fazendo até a mais do que era para eles fazerem. Então eles estão aí cuidando, dando a parte de disciplina, atendendo pais, atendendo alunos, atendendo a gente. Então quando necessário eles fazem muita coisa aí que... Às vezes, até nos concertos da escola, eles tentam ajudar, né, pra ver se... Está tudo certo. Porque a gente viu que aqui na nossa escola foi aceito a parte da escola cívico-militar, mas a gente não recebeu toda a estrutura que deveria ser, que era para ser dado pela prefeitura. Você viu que a nossa escola não foi reformada, a nossa escola não tem essa parte de biblioteca, não tem um local para eles fazerem apresentações, para fazerem cerimônias. Então, o uniforme não tem, você pode olhar, os alunos não têm um uniforme que é de uma escola cívico-militar, são os mesmos que todos os alunos da escola da REME vestem.

P: E não tem previsão também disso?

D: Então, todo esse tempo que a escola já iniciou como serviço militar, a gente não viu nenhuma diferença ainda.

P: A senhora mencionou os pais. Na visão da senhora, o que pesa mais na hora da escolha da escola para os pais hoje?

D: O que pesa mais? Acho que os pais procuram uma escola que seja bem organizada, estruturada. Eles querem que tenha uma disciplina, uma organização. E principalmente também a aprendizagem dos alunos. Eles querem que os filhos aprendam.

P: E o que que fica de mais visível na mudança dos alunos desde que o programa foi implementado, assim que pode ser atribuído ao programa?

D: Mais visível... Mais visível mesmo é a parte disciplinar, que eu vejo que... Hoje em dia tem os alunos que estão uniformizados, com calça, com tênis, a parte do corte do cabelo, essa parte disciplinar de respeitar em sala de aula o professor. Então, tudo isso ajudou.

P: Se a senhora fosse apontar um perfil do aluno que sai da escola hoje, do aluno egresso, Qual seria esse perfil? Como ele sai daqui hoje, considerando o programa?

Ou uma previsão para daqui a alguns anos...

D: É porque a gente não sabe se ele continua. Mas eu vejo, por exemplo, que temos muitos alunos que participam dos programas, que os militares oferecem, porque não é só em sala de aula, porque eles têm uns dois dias que eles vão lá na Marinha, que eles têm outra formação lá durante a manhã, então outro encaminhamento para eles. Então eu acho que se o aluno souber aproveitar, ele tem muito a conseguir aí na sua vida profissional ou na sua vida militar, mas aí ele que tem que querer, né? Porque a parte, por exemplo, eu vejo que a parte da aprendizagem do aluno, ainda os nossos alunos estão muito aquém do que seria necessário, né? Para que eles possam competir aí no mercado de trabalho. Então, mas essa parte, assim, quem sabe... de ter a consciência de que o estudo é importante, porque eles ensinam muitos valores, eles têm o projeto Valores. Eu acho que se eles se concentrarem, se eles colocarem em prática o que eles estão aprendendo e vendo dos militares... Eles podem conquistar muito.

P: A senhora participa da elaboração do projeto Valores?

D: Todo início de ano é apresentado. Quem mais faz mesmo são os militares, que eles têm um coordenador, que é responsável pelo projeto.

P: E o que a senhora acha desse projeto?

D: Olha, eu... Pro jeito que é, como está a educação hoje em dia das nossas crianças, dos nossos adolescentes, eu sinto que eles estão recebendo aqui na escola o que eles... deveriam estar recebendo em casa, na parte da educação. E isso vem ajudar muito, contribui na formação deles, tanto que vai ajudar em casa como na escola.

P: E como que a senhora avalia de forma geral então o programa na escola com essa experiência que a senhora tem há muitos anos na escola e agora vendo essa mudança desses anos?

D: Eu avalio como regular, porque eu acredito que se toda a parceria fosse feita da forma correta, eu acho que o nosso programa seria bem melhor. Nós temos aqui os militares presentes, nós temos os professores, mas a gente não tem a estrutura que nós precisaríamos ter. Você vê como toda, né, se não fosse ajuda e professores fazendo, né, ajudando, os monitores ajudando, muita coisa estaria falho, né.

P: Mas mesmo assim, com o que é possível ser feito hoje, o saldo é mais positivo do que negativo, na sua avaliação?

D: Sim, na minha avaliação creio que seja mais positivo. Porque na nossa realidade aqui, você vai ver o nosso bairro Cristo Redentor, ele... É um bairro que não é tão

fácil, né? Da convivência, a realidade deles aqui não é tão boa. Então, eu creio que nesse momento ele ajudou muito a formação dos nossos alunos, dos nossos adolescentes.

P: Professora, eu acabei as minhas perguntas e eu queria saber se tem algum comentário, alguma consideração a mais pra que eu possa entender melhor a escola, o programa, alguma coisa que a senhora não tenha falado e eu não tenha perguntado.

D: Acho que não, não. Não? Não deu mais certo?

P: Tudo certo. Então é isso, vou parar de gravar.

SÔNIA

Sônia: O que a gente percebe dentro dessa nova estrutura, né? Que é a Escola Cívico Militar, tem um diferencial, porque está relacionado com a disciplina, por mais que... Hoje em dia, em pleno século XXI, você falar de disciplina dentro de uma escola pública é muito complicado, porque eu venho de uma escola pública, mas isso era da época da ditadura, daquela época do militarismo, que as pessoas, elas, obedeciam regras. E hoje em dia a gente não observa mais isso. E a Escola Cívico Militar tenta recuperar esses valores que está perdido. Mas aí tem uma falta muito grande que é essa primeira instituição chamada Família. E não podemos também generalizar porque tem famílias aqui muito boas, excelentes, que acompanham. Tanto é que a gente vê o Programa Cívico Militar, ele é muito bom. Porque lá eles fazem uma estatística de desempenho. Quais são os melhores alunos? Que são aqueles alunos que sempre estão bem de nota, que não faltam, e que as notas... é destaque, é destaque. Então isso daí eu acho também que é um incentivo tanto para a família, que cada vez mais procura fazer com que... Haja esse engajamento do filho porque hoje em dia a gente vê que se fala que é por conta da pandemia que aconteceu uma defasagem muito grande. Mas na verdade a educação já vem engatinhando e em vez de ela avançar, dar passos largos, ela está engatinhando ainda, ela está voltando para trás. Porque hoje em dia a gente vê um... uma total desconexão de aluno-escola, não querem mais estudar. Então, a pandemia veio só pra aguçar mais isso daí, e deixar bem nítido, claro, vivo, que é isso daí. E não teve assim, um cuidado em trabalhar essa parte daí, porque você faz tantos programas para educação, mas a gente acompanha criança aí de oitavo ano que não sabe ler. Ele é aluno copista, ele olha, ele faz a tarefa, tudo, consegue até, né, mas é aquele analfabeto funcional, porque não sabe. Não interpreta, porque ler é você ler, interpretar e saber o que você está lendo, né? E aí a gente vê esse problema aí.

Pesquisadora: Então a maior diferença, comparando as escolas comuns com a do programa das escolas cívico-militares, na opinião da senhora, é essa questão da disciplina.

S: A questão da disciplina e as regras elas passam a ser mais existenciais e são cobradas e parece que são cumpridas. Tem algumas que não, tem uma criança que às vezes ela pestaneja, não quer porque não conhece isso. Mas, eu quando vim pra cá falaram assim, “mas escola cívico-militar?” Falei, “meu Deus do céu, o que será que é isso daí?” Mas é um ambiente seguro, tranquilo pra você trabalhar. Porque você, por mais que nós vimos nesse mês aí que teve... Em abril, dia 20 de abril, que teve aquele problema lá, aqui tinha uma... você vinha com uma segurança dentro para trabalhar. Mas eu trabalho também em escola estadual. Nossa, você vive ali o tempo todo assim. Você vê cada coisa que é absurdamente... E você vê que a educação, a falta de educação, a disciplina, a regra não existe.

P: Do dia 20 de abril a senhora faz referência aos ataques?

S: É. Então, a gente vem trabalhar, mas vem que tem uma segurança. Isso passa, eles passam uma segurança pra gente.

P: E na forma de trabalhar a senhora percebe alguma diferença? Teve que se adaptar em relação a planejamento de aula, alguma coisa assim? Ou não tem diferença nenhuma?

S: Tem, não. É muito pelo contrário, eles são assim, como falam, uma mão na roda ajuda muito. Porque quando, por exemplo, você sabe que o mal e o imprevisto sobrevêm a todo mundo, você vem trabalhar e de repente lá o carro no meio do caminho estraga, tem alguém que está te segurando aí, está te esperando. Isso já aconteceu comigo e foi eu naquele desespero, desespero e estava sem crédito e não tinha como avisar. E cheguei e ele estava aí. E assim como uma professora, eu lembro ano passado, que a moto dela passou num buraco e a moto, não sei o que aconteceu, a mulher ficou lá na estrada de Ladário para cá. Ela entrou em desespero e não tinha como avisar. Mas só que quando a outra professora que ia passando, viu, chegou aqui e avisou, já estava, eles já estavam aí. Então eles vem.

P: “Eles”, que a senhora fala, é os monitores?

S: Os monitores. Eles ajudam nesse sentido aí. Com relação ao planejamento, não. Não tem interferência porque eles fazem o planejamento deles tão perfeito que é tudo após, para nunca atrapalhar. Após as nossas aulas é que eles vão fazer a atividade deles. Por isso que às vezes eles ficam de 5 horas até 6, 7 horas fazendo alguma atividade, então não interferem.

P: Em relação aos alunos, a senhora percebe diferenças por eles estarem nessa escola? Já é perceptível a diferença deles no comportamento, em nota? Isso já é possível de perceber?

S: É possível, mas é como eu falei, que a educação está engatinhando. Porque não é essa representação cívico militar aqui que vai fazer o pau torto endireitar. Tem criança aí que vem de uma longa data que tá... tá desenvolvendo. Não vou falar que a criança não tá desenvolvendo, tá desenvolvendo. Mas precisa-se muito. E não... a gente não pode falar que... os militares é que vão fazer essa... tá fazendo diferença na... com relação... Aí esses valores, como eu já falei, que tem muita

criança que nem sabe o que é valor. Não tem regra, não tem limite. Aí quando eles chegam aqui assim, eles começam a ter aquele impacto. A gente vê aqui quando está tendo a acolhida do quinto ano. Eles querem rir, porque quando vai lá, né, pra fazer, a “escola cobrir”, não sei o que, eles querem rir, né, porque é diferente. E lá fora eles vão levar assim muitas coisas. Por quê? Eu dou aula pra aluno de Ensino Médio que passaram por aqui. Hoje, no Conselho, nós tivemos de destaque vários desses alunos que passaram pra cá e foram chamados no IF.

P: Essa é uma das minhas perguntas, o perfil do aluno-egresso. Qual que a senhora acha que é? No que ele se destaca ou se diferencia dos outros? Os alunos que saem daqui?

S: Ah, ele já tem... eles já têm um pouco de senso relacionado com ética, valores, eles têm. Por mais que você saiba que jovem é danado, apronta, eles aprontam, estripulia de tudo quanto é lado, mas eles têm, eles sabem até que limite, até que momento que podem fazer isso aí. Eu dou aula para eles lá no Rotary.

P: Ah, sim. E pelo que a senhora pode perceber, o que a senhora acha que chama mais a atenção dos pais que colocam seus filhos aqui, que escolhem essa escola para estudar?

S: Eu acho que só sendo nome cívico-militar e aquela presença e aquele cuidado, a apresentação que os militares fazem... Esse PROFESP, esse é um chamariz né? Porque todo pai quer alguma coisa boa para o filho. Só que às vezes choca algumas coisas, a questão financeira, a questão econômica dos pais. Aqui se ensina uma coisa bonita, aqui não pode fazer isso, aí chega em casa a realidade é totalmente diferente, é palavrão desde a hora que acorda, até não sei que hora, você faz oração aqui, né, pra eles, de acolhida. Aí quando chega em casa é só que eles falam, pô, eu detono, a cabeça da criança, ela não consegue ainda conciliar. “Poxa, como que eu tô num lugar ali que é tão bom, fala de Deus, fala isso aqui, eu chego aqui na minha casa, eu me deparo com todas essas dificuldades, com tanta pobreza, com tanta coisa faltando”, aí às vezes a criança entra em paranoia, ela não consegue entender. Tem que ter muita base e muito acolhimento por parte da família para entender que essa parte econômica faz parte do processo, mas que ele está dentro desse processo e que um dia, quem sabe, ele vai deslanchar. Porque a gente vê de criança, chega de estudar e a gente começa a encontrar aí pela rua tudo viciado. Tiveram o sonho, passaram por uma escola. Eu fiz um trabalho lá no Rotary sobre o bairro. Falaram assim, “no bairro só tem ladrão”. Falei, “não pode falar. Aqui moram professores, aqui tem cara de pessoas boas e vocês estão dentro de um lugar privilegiado com essa natureza aí”. Eu falei, “- Eu fiquei 15 dias andando por aqui, nunca ninguém me assaltou, nunca ninguém falou nada pra mim e vou te dizer mais: eu ia passando na rua, um desses que vocês falam que é viciado, que é pipê, me deu bom dia.” “- Ah, ele ia te roubar.” E não roubou. “- Olhou bem no meu olho e vou te dizer mais. Teve um sonho na vida. Porque ele passou por escola. Ele esteve dentro de uma quadra. Ele esteve dentro de uma festa junina. Nessa arrumação, nessa empolgação de festa. Ele teve. Mas só que um certo descaminho na vida dele. E ele chegou no sonho dele”. E é isso que a gente tem que tentar falar para as crianças aqui. Mas eles ainda são pequenos para poder entender. Às vezes a gente acha que não tem maturidade suficiente para

certas coisas que a gente fala. E não faz muito sentido a alguns. Não faz muito sentido para eles.

P: E a senhora conhece o projeto Valores?

S: Eu... Esse ano não estou bem a par, mas no ano passado eu vi que eles ficavam após o horário de aula para realizar esses valores, falar sobre esses valores. E isso é muito bom porque, por mais que a gente tente falar, é criança, não sei o que, vai ficar alguma coisinha. Como fala, né? A água mole, pedra dura, tanto bate até que fura, alguma coisinha boa fica. A gente vê que muitos deles aí tem coisa, ah, eu sou evangélica, não sei o quê, complementa, né? Nem complementar, como eu falei, gente não generalizando, tem família excelente. Que com certeza isso daí vai agregar muito mais valores a quem já tem e vai fazer ele só deslanchar na vida e ir pra frente, sempre.

P: A senhora já falou um pouquinho dos monitores, mas eu queria perguntar como a senhora avalia de modo geral a atuação dos monitores e dos militares aqui na escola, de modo geral?

S: De modo geral... Eu acho que é excelente, viu? Porque... Eu acho que, por mais que eu não sei se é uma função remunerada, ou que seja ou que não seja, tem que ter muita disposição e paciência para trabalhar. Principalmente para eles, se eles não tiveram algum... não passaram por algum processo de... de... de faculdade, assim, não falando que não tem faculdade. Em relação a ter esse contato de pedagogia para ele. De repente ele é um engenheiro e cai assim numa escola, e aí vai falar, nossa, o que é isso? Então é excelente a forma como eles agem, como eles fazem os procedimentos. Eu acho que é lógico que é uma escola cívico-militar, não é uma escola militar. Porque eu tive... Na época do Santa Tereza eu trabalhei com uma professora que falava o que era uma escola militar. E não chega nem aos pés, a gente sabe que é muito, muito aquém. Ela falava, “professora, uma hora, era uma hora de conteúdo. Não tinha indisciplina, não tinha nada.”. Então é aquilo que eu me vi lá atrás que realmente quando o professor entrava ficava quieto e acabou. Mas isso aí acho que ainda tá assim, talvez, ainda tá meio longe de se alcançar agora em pleno século XXI. Meio complicado. E é a questão de tantos direitos que eles sabem. Tudo quanto é direito eles sabem, mas eles não sabem os deveres.

P: E a avaliação da senhora sobre o programa, de forma geral? A senhora estava comentando as diferenças, mas como a senhora entende o programa?

S: Ah, eu também acho que é muito bom. E a escola foi sorteada, não sei se foi sorteada, privilegiada ou contemplada pela necessidade justamente de ser um bairro bem violento. Porque você vê que até os alunos falam, só tem ladrão, não sei o que, mas não tem. Mas era necessário, precisava, porque ela atende a toda a clientela daqui, né? Tanto do Vitória Régia, do Cristo, do Cravo I, Cravo II, Cravo III, onde o índice de violência, o índice de... O boletim de ocorrência policial é bem grande, não dizendo que não tem na cidade, mas aqui ele é mais acentuado.

P: Professor, eu concluí minhas perguntas se a senhora quiser fazer algum comentário mais, que me ajude a compreender melhor o programa, alguma opinião da senhora, algum comentário final.

S: Bom, ah, ele tá... Acho que ainda bebezinho esse projeto. Como eu trabalho como contratado, quando eu cheguei aqui falaram assim, não, já tinha começado, começou na pandemia. Então eles não tinham como trabalhar ainda, né? E mostrar como que deveria, como que iria ser esse projeto deles. Aí em 2022 que eu entrei aqui, eu acho que já foi o começo deles fazerem, por esse plano em ação. Lógico que tem algumas falhas, algumas deficiências, e com certeza que eles estão muito bem assessorados. Vai fazer, vai ficar melhor. Até eu tenho certeza que não é isso ainda que eles querem. Porque para fazer uma escola cívico-militar teria que ser top, primeiro pela estrutura. Se tivesse uma estrutura daquelas bem excelente, não teria uma vírgula para falar, não é bom, porque estou dentro de uma sala de aula que é quente e não sei o que, só fala que é isso. A merenda é excelente e tem. Tem criança que a gente vê aí doido para comer e pergunta se tem repetição, se pode repetir, porque a gente já vê que a situação, a condição em casa é difícil. Então a partir, eu acho assim, eu acho que talvez seria uma utopia, um sonho falar assim, se tivesse essa acolhida, que já tem, mas se tivesse também a questão, porque acho que até numa família, talvez eu tô fugindo do tema, mas não. Até numa família, quando tem um encontro, todo mundo tá na cozinha, todo mundo quer comer, né? Então se tivesse mais esses atrativos, com certeza, "ah, vamos fazer o dia do cachorro-quente, tá, tá, tá, vamos fazer o dia da pizza, vamos fazer...". Fica isso tudo só reservado lá pro dia das crianças. E o resto do ano é lanche, coisa. São crianças, crianças que gostam de guloseima, crianças que gostam dessas coisas aí. E esse seria o atrativo maior. Mas acho que o projeto vai dar certo, sim. Tem tudo para dar certo. E se tem apoio da esfera municipal e tem aí uma grande aliada, que é a Marinha, com certeza você vê que tem força, né? Então esse também seria um dos atrativos para os pais colocarem. Porque todo pai sonha, né? Que o filho entre na Marinha, que seja um bom militar de carreira, que tenha sucesso. Eu tenho um aluno que entrou no Exército e eles têm direitos lá na coisa, você põe tracejado e dá nota. Esse menino saiu. Se você visse a tristeza, a desilusão dessa mãe, o dia que ela foi lá para conversar com a coordenação, ele saiu. Não chegou, foi seis meses só, por conta de namorada. Ele começou a ter crise, de pânico, de não sei o que, de não sei o que, estava quase morrendo. O exército fez tudo que pagou, tudo, foi para Campo Grande. Então, morreu o sonho dessa mãe. Era a única esperança. Então muitos têm a esperança de que trazendo pra cá, eles já estão com quase um conhecimento de como chegar, o caminho. Assim como PROFESP que vão lá dentro de um Marinha, eles comentam, falam, nossa é bonito, é não sei o que. Então é quase... Dá um direcionamento, eles nunca viram isso na vida deles. Mas eu acho que ele está em começo ainda, não está ainda do jeitinho como que eles queriam, porque eu entendo. Meu marido, ele é... ele é... ele é ex-militar. E a gente vê que com certeza que não é ainda isso daí, porque o militar, ele gosta de tudo certinho, corretinho, perfeitinho, né? Mas ele não pode. Estando dentro de uma escola que é ainda pública, que é... parte da esfera municipal tem certas coisas que fogem da alçada deles, eles não podem fazer. Então, ele só contorna a situação, mas tem uma boa representação, fazem um bom papel aqui. Até penso assim, nossa, porque a gente está dentro desse processo seletivo, ano que vem não vou estar aqui. Mas aqui é um lugar bem seguro,

tranquilo para trabalhar. E até... é que as pessoas não sabem, fazem assim... “Nossa, você trabalha numa escola cívico militar?” Falo, “É trabalho numa escola cívico militar.” “Ah, como que é?” Aí você fala... Tem um imaginário diferente. Que é cheio de... Eu achei muito bonito quando... Que no desfile de 21 de setembro... Nossa! Aquilo ali arrasou, bombou, ficou muito bonito o desfile. Você vê que tem ali toda uma estrutura, uma logística de militar. O ônibus da Marinha chegando com eles, eles desfilando atrás do corpo de militares. Então, para os pais isso é muito... E para quem está assistindo, o olho enche, né? Fala, “nossa!”. Mas para mim, a minha avaliação é muito boa, não é?

P: Professora, muito obrigada. Eu vou encerrar. Tá?

APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM RESPONSÁVEIS DE ALUNOS

ARACELI

Pesquisadora: Eu queria saber primeiro qual a diferença que você vê dessa escola, né, José de Sousa Dami, enquanto uma escola cívico-militar, quais as diferenças que você vê em relação às outras escolas?

Araceli: Então, em relação à diferença, eu vi que, tipo assim, aqui as regras e os, como que posso dizer, as condutas são bem diferentes, não menosprezando as outras escolas, né, porque minha filha só passou pela única escola também, que foi o... Aí, Delcídio, logo ela veio pra cá. Então, eu vi grande diferença, né? E, assim, eu queria que minha filha ficasse, participasse, só que como ela é especial, então... E pelo horário também, né? Mas a diferença é bem grande. Em relação disso, entendeu? Ter mais disciplina, ter mais ordem, é isso no momento.

P: Você pode citar algum exemplo de alguma coisa que te chama mais a atenção em relação a isso?

A: Sim, pela conduta dos alunos, pelo empenho deles, que eu vejo que eles gostam também disso, dessa diferença, desse diferencial que eles fazem nas escolas. E a maneira de ser conduzidos também, entendeu? A disciplina é bem diferente das outras escolas. A conduta que eles fazem, independente de ser da área cívico-militar ou não, é bem diferente. Pega a escola inteira, entendeu? A disciplina em si é a escola inteira.

P: E de semelhante, em relação às outras escolas, o que você acha que permanece de igual?

A: A igualdade em relação às outras escolas, como eu posso dizer, é... Assim, a coordenação, os professores, é isso. Não posso dizer muito porque minha filha só passou pela escola, né? A única escola, e depois ela já veio pra cá.

P: O que que determinou? Você falou que ela passou por uma escola anterior, né? O que que foi então determinante pra trazer ela pra cá?

A: Foi pelo... porque eu mudei, entendeu? Eu mudei de localização, eu morava mais perto de lá da escola, onde ela estudava e ela veio pra cá. E eu escolhi aqui porque tem uma escola pequena, né? Uma escola pequena que eles dão suporte para todos os alunos, entendeu? É isso que eu... porque o meu medo seria numa escola maior, entendeu? E aqui ela foi bem acolhida, entendeu? Pela diferença dela, dela ser especial, mas aqui ela foi bem acolhida desde o início. Ela veio pra cá até hoje.

P: Esses foram os pontos mais determinantes, mais relevantes?

A: Sim.

P: Você percebe alguma diferença assim nela depois desse ingresso aqui?

A: Ela gosta mais de vir para cá, como ela já acostumou, conhece, então ela se sente mais acolhida, tem mais conhecimento, conhecer mais as pessoas aqui, as pessoas que trabalham aqui já conhecem ela, então ela já se sente mais acolhida em relação a isso.

P: E em relação às notas, o que você percebeu? Houve uma diferença?

A: Então, por ela ser especial, ela não tem um boletim, ela não pega o boletim, então a nota dela fica diretamente com a coordenação, entendeu?

P: Mas o desenvolvimento...

A: Mas o desenvolvimento dela, sim, cada vez melhor. E sempre quando... Começa o ano, eles sempre me apoiam em relação à professora de apoio, sempre ela esteve aqui. No início, se não tem, eles correm atrás, eles vão atrás e dão todo o suporte.

P: O que você acha de modo geral, uma avaliação geral sobre a escola? Se eu te perguntasse, o que você acha sobre a escola José de Souza Damy?

A: Uma escola exemplo. Exemplo. Porque você vê a diferença dos alunos, do tratamento deles, não desmerecer novamente as outras escolas, mas a disciplina aqui é muito boa. E a acolhida deles também, desde o portão que os alunos entram até a saída. É bem acolhedor, né? É uma escola, tipo assim, que... preza o bem-estar dos alunos, de quem está aqui, desde o início até a saída. Porque eu venho aqui também na segunda e na quarta de manhã, então, tipo assim, não tiro a base só da tarde, quando venho pegar minha filha, tiro sim, porque eu fico uma hora aqui também, durante o dia, então eu vejo isso. Não tiro só da tarde, tiro da manhã que eu fico aqui, então eu vejo que é uma escola acolhedora, um exemplo, né, que deveria ser nas outras escolas também. É isso que eu, no momento, estou me sentindo.

P: Em relação a... assim, se por acaso você precisasse escolher uma outra escola ou alguma escola incluindo essa, que escola escolheria?

A: Então, isso aí também seria pela localização, né? Eu moro na Nova Corumbá, então pra lá tem uns outros escola, mas eu prefiro sair de lá e trazer ela aqui. Então, em relação de localização, eu moro bem pertinho do Cássio, do lado do Cássio praticamente, mas... Se ano que vem ela puder ir pra lá, se ela não puder ir pra lá, ela fica aqui mesmo. Eu prefiro ela aqui, por mais que tenha outras escolas lá. Mas eu prefiro ela aqui, entendeu? Porque aqui, tipo assim, se eu colocar ela em outras escolas, até ela se adaptar, até ela se familiarizar, né? Está bem assim, desenvolvida como está aqui, vai ser bem difícil. Então eu prefiro deixar ela onde ela já se sente acolhida, se sente protegida, amparada, do que ele tivesse que fazer, começar desde o início. Seria isso.

P: Em relação à atuação dos monitores e dos oficiais de gestão, como a senhora, como você avalia isso?

A: É bem... tipo assim, eles são bem cuidadosos. Tipo assim, eu não vou dizer em relação da parte que eles fazem, né, o treinamento que os alunos... porque isso daí eu não pego, nunca peguei ainda, né. Essa parte eu não posso dizer. Mas em relação daqui da escola, são bem atenciosos. Tipo assim, qualquer hora que você pode tirar uma dúvida com qualquer um, entendeu? São bem acolhedores também, bem atenciosos. Eles ficam, tipo assim, 24 horas, no que o tempo tá aqui, olhando, cuidando, entendeu? São bem zelosos pelos alunos e pela escola também.

P: Então, desde que ela entrou, já era cívico-militar?

A: Sim. Sim, tá.

P: E você viu alguma coisa, você pensou sobre, ah, será que vai ser bom por ser cívico-militar no início? Ou nem passou pela sua cabeça?

A: Não, eu achei até interessante, porque eu não tinha ouvido falar ainda, entendeu?

P: Conheceu aqui mesmo?

A: Sim, conheci aqui. Até então, jamais saberia que Corumbá teria uma escola assim, né? Tipo assim, coloca uma disciplina, né, doutrina os alunos, tudo, e assim, tem uma base, tipo assim, uma base, um ensinamento muito bonito só que infelizmente por ela, né, tipo assim, não ter condições de participar, não vou falar que ela não tenha, no momento agora ela não tenha, mas gostaria que ela participasse, sim, É um trabalho bem bonito e interessante também.

P: Você falou várias vezes em disciplina, você acha que é importante manter isso assim?

A: Sim, na escola sim, é fundamental. Não tirando carga de dentro da casa, que a gente tem que ter, mas aqui na escola sim. É bem diferente o comportamento dos alunos daqui pelos outros alunos da escola que minha filha veio anteriormente. Entendeu? E eu tiro a base pelo fato deles, tipo assim, ter esse empenho. Entendeu? Eu posso estar enganada, mas é o que eu penso, o que eu acho. É o que eu vejo também.

P: As minhas perguntas acabaram, a gente teve bastante interrupção hoje, eu queria saber se teve alguma coisa que você não falou por estar...?

A: Não.

P: Fora isso, mais algum comentário, alguma coisa?

A: Não.

P: Não?

A: Não.

P: Então tá ótimo, eu vou parar de gravar.

RUBENS

Pesquisadora: Pro senhor, quais as diferenças que essa escola, a escola cívico-militar, tem em relação às outras escolas?

Rubens: Eu não tenho nem resposta pra você, porque a gente nunca teve uma entrevista, nunca passou por aí, né? Mas eu acho que é boa essa escola. Pra minha neta, por exemplo, é muito bem essa entrevista pra nós.

P: O senhor vê alguma diferença, assim?

R: Não, nunca vi.

P: Não?

R: Não.

P: E de igual em relação às outras escolas?

R: Também, eu acho que o importante é a criança estudar e ter vontade de ser alguém o amanhã, né? Só isso. Ela é bem forçada, graças a Deus, nunca tive assim... nada, queixa dela no colégio, nada... ela é uma menina inteligente, né? E é uma criança que a gente... é neta, né, que a gente aparou na mão dela, pequenininha, criou até esse tamanho. Graças a Deus.

P: Quem escolheu a escola para sua neta?

R: A gente não teve muita escolha, até porque ficava mais difícil para nós, se fosse lá para baixo, lá para o centro, aí a mãe que trabalha, o pai que trabalha, eu sou mais pai do que ele, por causa que eu que fico atrás, ele também não tenho tempo, trabalho para fora, essas coisas, então aí sobra tudo para mim, mas eu passo com amor, carinho.

P: Então a questão da proximidade foi o que mais pesou?

R: É. Foi o mais importante.

P: O senhor percebe, assim, depois que... Desde quando a sua neta estuda aqui? Faz tempo?

R: Acho que desde o começo.

P: Desde o pré? Desde pequenininha?

R: Desde titica. Ela nunca mudou de colégio.

P: O senhor lembra quando que começou a ser cívico-militar aqui?

R: Não lembro. Isso sim. Não posso te afirmar, mas já faz tempo.

P: O senhor percebe alguma diferença na neta do senhor, assim, depois que mudou para a escola cívico-militar?

R: Não, eu percebo que ela está se vendo bem, graças a Deus. Ela gostou, está gostando. Porque é duas vezes que ela vai lá para Ladário, né?

P: Ah, ela participa do projeto?

R: Isso, é segunda e amanhã, quarta. Aí eles passam a manhã para lá e a tarde aqui.

P: E está sendo bom para ela, senhora?

R: Está sendo bom para ela. Pelo menos ela está gostando, não fala com a gente. Está bem ela.

P: Está mais envolvida com a escola ou não tem diferença muito?

R: Com os dois. Ela está envolvida com os dois. Aqui e lá. Está focando bem. Foca no... As notas tudo boas.

P: Ah, isso que eu ia perguntar. A senhora acha que as notas melhoraram?

R: Mas tudo bem. Nunca ela... Ela ficou com nota ruim, só boa, graças a Deus.

P: Então é dela mesmo, ela sempre teve nota boa?

R: Sempre teve. E ela estudiosa, né? Você vê, ela tá uma baitona já, tá do seu tamanho. Mas graças a Deus ela é comportada.

P: E o que o senhor acha, assim, de forma geral da escola?

R: Mas eu acho bom, porque tem gente que fala que não, porque a escolinha, bairro, não sei o que, mas eu acho que é importante pra nós é você querer ser alguém o amanhã. Não importa onde, nem... Porque a gente, nós não tivemos muita chance de estudar, né? A gente é rural. Acaba nesse mundão de, meu Deus, eu estudei um pouquinho na beira de Rio, aí lá em cima, tal de Amolar. Eu estudei, estudava e trabalhava, não tinha essa... de primeiro não fazia mal trabalho nem pra criança. Hoje faz, não pode. Você sabe disso.

P: Então o senhor avalia como uma boa escola?

R: Boa escola, pra mim é. Nunca tive nenhuma diferença de aprendizagem dela. Tá bem adiantada, aprendeu bem.

P: E o que o senhor acha da atuação dos monitores, que são os militares aqui na escola?

R: Não, eu acho bom. Respeitador, né? Tá indo bem. Inclusive o monitor dela, o Jorge, conhece Jorge? É nosso amigo, é companheiro. Gosto dele. Esse outro que é o maior, que é o chefe deles, tem um que é... É o grandão, que ele também é gente boa, trata a gente bem, com respeito, né? A gente trata ele bem também. Eu nunca tive dependência aqui não.

P: E o senhor acha que mudou alguma coisa depois que eles entraram aqui na escola?

R: Bom, pelo menos, já ela nunca foi de bagunça, mas para as crianças aí deve ser, né? Que melhorou, que respeita mais, sei lá... Porque hoje em dia você sabe que as crianças são tão terríveis, né? E a minha não vai no embalo, graças a Deus.

P: É... sobre... Se o senhor pudesse escolher alguma escola assim, pra sua neta? Ah, acho que vai ser melhor ela estudar em algum lugar. Teria uma escola em mente, assim?

R: Não, a escola é o seguinte, é ela que escolhe, não é... Quando é pequenininho, você pega e leva, né? Falou, você vai estudar aqui, estuda aí. Mas agora que lá tá a mocinha, é ela que deve escolher. Não adiantava ela ir lá no centro... Maria Leite, não sei o que lá, João... esses colégios lá do centro. E ela não querer, como é que eu vou fazer? Só se ela não tiver mais para frente aqui, que ela tem que mudar mesmo, aí não tem jeito. Aí mudaria.

P: É porque ela tá no sétimo, né? Aí a última série dela aqui vai ser no ano que vem, né? Porque depois não tem mais o nono.

R: Aí ela já vai ter que mudar, né? Aí ela não vai ver onde nós acharmos o encaixe pra ela. Porque também hoje tá assim, né? Você tem que procurar, porque já tá ficando difícil, né? Procurar vaga, né? É. É assim mesmo.

P: Está ótimo. E as minhas perguntas? O senhor tem alguma coisa a mais a falar sobre a escola?

R: Eu tenho a agradecer a você que fez questão da gente vir, né?

P: Eu que agradeço.

R: Claro. E o que for preciso, estamos aí.

P: Muito obrigada. Vou parar de gravar, então.

LUISA

Pesquisadora: Para a senhora, quais são as diferenças dessa escola, uma escola cívico-militar, para as outras escolas?

Luisa: Bom, no momento ainda, eu não vi nenhuma diferença, não continua a mesma ainda, né? Porque a minha filha agora, ela está na quarta série, então não tem todas essas rédeas que tem que os alunos que estudam aqui para baixo, né? Que é do 6º, 7º, 8º ano.

P: Ela não sente a diferença ainda?

L: Não sente ainda. Eu vi de ver assim, eu vejo que antigamente eles abriam portões e os alunos saíam. Agora eles têm que fazer, formar uma fila, falar lá umas coisas antes de sair. Tem a coisa da bandeira, que faz tempo que já não faziam mais isso nas escolas.

P: E o que que a senhora acha disso?

L: Ah, eu achei bem legal, né? Bem interessante pros alunos, que também já nem prestavam mais atenção nessas coisas, né? Nem se interessavam mais por isso também, né? Que é jurar a bandeira e... Era só vir na escola, estudar e ir embora e pronto, né?

P: Aí de resto, tudo igual com a outra escola?

L: De resto, por enquanto, que eu vejo, tudo igual.

P: O que que determinou pra senhora a escolha da escola pra sua filha?

L: Dessa escola? Bom, o que determinou foi que eu estudei nessa escola, né? Desde de pequenininha até a oitava série aqui. Então, eu decidi colocar ela aqui também porque é perto da minha casa, né?

P: Esses foram os pontos mais determinantes?

L: Isso.

P: E a senhora percebeu, assim, alguma diferença na sua filha com relação a estudar aqui? Assim, alguma diferença de postura? As notas melhoraram? Desde quando ela estuda aqui?

L: Ela estuda desde o pré. Desde o pré.

P: E a senhora gosta...

L: Gosto, é. Sempre gostei. Eles ensinam bem os alunos aqui. E ela sempre teve uma nota boa, né? É, nunca deixou a desejar.

P: E o que a senhora acha de forma geral da escola? E considerando também o que a senhora vê de diferente da escola por ter se tornado um círculo militar? O que a senhora acha assim da escola, de forma geral?

L: O que eu acho da escola? Eu acho uma escola boa. acolhe bem os alunos, os professores ensinam bem os alunos e agora com esses negócios militares, eu acho que ficou até um pouco melhor antigamente os alunos pareciam fazer o que queriam, entra e sai a qualquer hora da escola entra e sai da sala de aula a qualquer hora sem respeitar o professor mas agora eles se respeitam mais e qualquer problema que acontece eles estão se comunicando

P: Essa mudança na visão da senhora é positiva?

L: É positiva, sim.

P: Em relação à atuação dos monitores, dos militares, a senhora falou um pouquinho, né? Que vê essa diferença. Então, a senhora achou o que? Desse ingresso dos militares na escola? O que a senhora acha disso?

L: Eu acho que foi bom, né? Pra manter a ordem na escola, né? Senão fica bagunçado, né? E os alunos agora obedecem mais, né? Acho que foi bom, foi interessante.

P: A senhora pretende manter ela aqui?

L: Pretendo, sim.

P: Igual a senhora?

L: Isso. Fazer assim até... agora tem até oitavo, né?

P: Até oitavo, sim. O plano é continuar deixando ela aqui?

L: É, continuar.

P: Certo. Tá ótimo, eu acabei minhas perguntas. Tem alguma coisa que queira falar mais, algum comentário sobre a escola, alguma coisa assim?

L: Não, não, isso é tudo.

IARA

Pesquisadora: Então, primeiro eu gostaria de saber, na sua opinião, qual a diferença da escola José de Souza Damy para as outras escolas?

Iara: O que eu percebo é que eles têm bastante foco na aprendizagem do aluno, é muito interessante esse momento. Porém, o foco em si deveria ser melhor aplicado em relação ao conteúdo do que vai ser passado em uma prova, enfim. Apesar do aprender, o foco principal deles, daqui da escola, precisa ainda ser mais elaborado em relação à avaliação quando for feito com os alunos, tipo, tem uma avaliação, mas o que vai cair nela? Então, o aluno não adivinha, então ele tem que estar sempre preparado, que é o correto, o aluno está na escola todo dia aprendendo uma série de conteúdos. Porém, deveria ser só especificar um pouco mais em relação ao conteúdo que estaria integrado naquela prova.

P: Entendi

I: Entendeu?

P: Então, a senhora entende que o foco seria mesmo as notas, assim?

I: É, a nota. Então, tem aquela parte do... da estatística, a gente já entra mais naquele lado dos acertos. Então, é bem aritmético mesmo, medindo a avaliação do aluno, entendeu? Então, às vezes, tem o lado positivo e negativo, porque quando ele não se prepara, você pode fazer mil provas e você não vai saber se aquele aluno aprendeu ou não, né? Porque ele tem que se preparar para aquela prova. É tipo assim, o conteúdo que vai ter numa prova mensal, bimestral, ele vai estudar para aquele conteúdo. Não vários, tentando saber o que vai acontecer, né? O que vai cair naquela prova. Então a partir do momento, pode ser que esteja um bom resultado quando o aluno é bem aplicado, desenvolve constantemente aquelas atividades diárias. Ou pode ser o contrário, porque às vezes o aluno tem preguiça, não entendeu, fica pelo caminho. Então, você consegue uma porcentagem de aprendizado não suficiente como você gostaria. Às vezes o professor coloca vários conteúdos para aquele ano, pensando que ele está aprendendo, às vezes só está acumulando a curto prazo. Então ele aprendeu só naquele momento. A aprendizagem mesmo, de fato, é quando ele alcança em longo prazo. Então você dá três conteúdos, só estuda bem, porque os três vão cair na prova. Não, assim, coloca vários, mais de três, quatro, cinco, não sabendo que vai cair o aluno, fica confuso, né? Então, ali...

P: E a senhora fala desse descompasso entre o que é passado e o que é cobrado, né? Combinados, de forma geral ou em uma matéria específica?

I: Não, não, de forma geral. Porque aí é tipo assim, né? Entre aspas, né? O coitadinho, né? Fica muito a... sem saber, é tipo uma prova surpresa, né? Então, quando você, por mais que saiba de uma data, mas não sabe o que vai cair lá naquele conteúdo, você tem que estar preparado o tempo todo, isso é correto. Mas quando é crianças, ele tem que ter uma metodologia de ensino totalmente

diferente para aplicabilidade de uma avaliação diagnóstica, seja ela interna ou externa. A externa tudo bem, porque ele vai estar lá de acordo com a série semestral. Durante o semestre ele tinha que ver isso, isso, isso, isso. Aí vai estar aquele montante naquele todo daquela avaliação externa. Mas assim, em relação à avaliação interna, eu acho que deveria ser muito bem mais aplicada para ele se preparar para a externa. Então, direcionar, vai cair três conteúdos, esse e esse aqui. Leia, estude e vamos trabalhando todo dia aqueles três, pra ver se realmente o aprendizado vai ser a longo prazo, não a curto, né, que isso aí a gente não quer. Até pros filhos da gente mesmo, né, tô falando como mãe, porque eu ensino muito a ela, em todas as disciplinas, que ainda eu consigo. Então, o Ensino Fundamental 2, aí eu já vou ter que procurar alguém para ensinar a geografia, a história e outras disciplinas mais complexas, até português, enfim. Até ainda, por enquanto, no Ensino Fundamental 1, metade das séries finais, a gente encara. Na minha área não tem problema, mas ela não estuda só matemática, ela estuda outras coisas. Então tem que ter aquele especialista na área.

P: Então de diferente das outras escolas, a senhora levantou o foco nas notas... no estudo mesmo, né?

I: Sim.

P: E de semelhante, o que a senhora vê que mantém-se na escola José de Souza Damy como em todas as outras?

I: Olha, os conteúdos em si, de acordo com a série do aluno, né? Ainda continua, que eu vejo que tem o parâmetro, porém, mas só que hoje nas redes de ensino tanto municipal quanto estadual, o aumento de disciplina por aqui ser cívico e nas de Estado já integral, então ele permanece mais tempo, então tem que ter outras disciplinas a mais, que complementam as disciplinas complementares, porque ele permanece mais tempo lá. E aqui já no militar, assim, eles têm o foco com mais conteúdo, né, aplicado, no caso das séries iniciais e finais, que eu tenho também o meu sobrinho aqui, nas séries finais. Continua o mesmo, o foco é o mesmo, né, tem bastante tarefa, isso é bom para treinamento. Porque ele só fica meio período na escola, ele tem que ter o que fazer em casa, se não se perde. E aí fica com esse parâmetro assim, não é uma equidade, porém... ainda continua aquele mesmo processo. O mesmo conteúdo, não muda.

P: Só pra entender melhor em relação às avaliações, às notas. A senhora acha que há uma cobrança maior, diferente das outras escolas, em relação às notas e ao desempenho?

I: Não, o desempenho ele continua também o mesmo, só que de forma diferente. Porque, de acordo com as avaliações externas, né, que eles fazem aqui do município, no caso, tem tempo e série aplicável. Tipo, quinto ano faz prova da Saemes, né? Não, Saemes é o estado aqui, é do... Saeb, do município. Então, o que que acontece? Os alunos, eles se preparam para essa avaliação, e não são todas as séries. Se eu não me engano, é o quinto ano, que vai fazer a prova até a prova Brasil, é no quinto ano, no oitavo, no quinto ano e no nono ano, né? Então, eu não sei se os primeirinhos também fazem, que é na terceira série. Então, eles

fazem vários treinamentos, bom, mas todos avaliativos, que vai ser aproveitado com o nota pelo professor. Mas as provas, no caso, elas têm esse foco aí de conteúdo mesmo programado da base comum. Então, eles têm que seguir a base. De acordo com a base comum vai ser aquela prova. Decaiu um pouco por causa da pandemia. Então, hoje, se ela fez uma prova, vamos supor, não vai ser totalmente da base da série dela. Vai ter uns grauzinhos a menos. Quer dizer, se ela é uma boa aluna, ela vai 9, 10. Agora, se ela teve dificuldade, não tem acompanhamento em casa, que ensina... pouco acerto que vai ter naquela prova, entendeu? Então ainda tá na base comum daquele conteúdo. Um pouquinho a menos, porém aplicável, né? Naquele momento certo, então vê o nível do aluno, aonde que ele tá, pra forçar um pouquinho mais.

P: A senhora que escolheu essa escola pra que a sua filha estudasse? O que mais influenciou nessa escolha?

I: Então, a escolha daqui dela para estudar... Foi, primeiro, pela família. A família minha mora aqui no bairro, aí vem depois a profissão, o trabalho. Então quer dizer, mora perto da casa dos avós, sabe ir até sozinha, que é pertinho, não tem perigo. Primeiro fator culminante foi esse: morar perto da escola, ser perto de onde minha mãe mora. O segundo fator é que essa escola é muito boa, ela tem nome. Quando veio o José de Souza Damy, cívico militar, nós levamos um susto, não sabíamos como ia ser. “Ah, vai implantar isso, aquilo”, entendeu? Deu um susto em todo mundo, tivemos até reunião, para quem ia optar por sim ou por não. Só que aí o cívico-militar, eles vieram fazer palestra e mostraram que não ia ser represália, não ia ser uma escola com categoria militar, que que nem essas de Campo Grande que tem, enfim, não, a escola cívico militar veio pra ensinar realmente isso que tá perdido. Você vê o aluno não sabia nem cantar mais o hino nacional, que é nosso. Então o aluno tem que saber. Inclusive tem que ter realmente momentos cívicos. Os alunos têm que trabalhar essa disciplina escolar. Ele não pode se perder com o tempo. Eu tenho 46 anos. Quando eu estudava, não tinha escola cívico-militar, mas eu cantava o hino todos os dias. Então hoje a gente faz o momento cívico também na rede estadual e tem aluno que não abre a minha boca porque não sabe. “Ouvira do Ipiranga...”, acabou. já não sabem mais nada. Então precisa sim, isso é muito importante. Então, quando eles vieram mostrar a proposta deles na escola, perfeito. Então, acho que quem não estava aceitando, acabou aceitando, vendo o trabalho, porque eles foram muito cordiais, não bateram de frente, eles vieram para mostrar mesmo como que ia ser. E isso é importante. Nós somos brasileiros, então nós temos que ter um pouco de disciplina, respeito, principalmente pelo nosso hino nacional. Então, a bandeira, as formas, o que tem lá dentro, quem que deu o primeiro grito, quem foi isso, quem foi aquele, quem que fez a letra, tudo isso aí não pode se perder. Então eles vieram trazer isso, então a escola é muito boa. Eu tenho minha irmã mais velha, que vai fazer 33 anos esse ano, desde o prézinho estudou aqui. E é a coisa mais maravilhosa do mundo, porque os filhos dela também estão aqui. Então é uma escola de coração, de nome, de geração. Isso é muito importante pra gente. Vimos diretoras passar aqui. Quantas vezes que a gente... Que a escola, se eu não me engano, tem... Eu não sei se é 39 anos ou se vai fazer 40. Esse ano eu não sei direito a quantidade de tempo aqui da escola, mas eu acho que já tem mais de 35 anos. Se não me engano vai estar nessa faixa aí. Quase quatro décadas aqui no bairro, cresceu, não tinha tudo isso. A gente fica feliz porque é uma escola

que atende vários bairros, não só aqui o Cristo Redentor, mas a Vitória Régia, Cravo Vermelho, algumas crianças aqui já quase entrando na Nossa Senhora, de Fátima, que é no bairro que é pra baixo. Então é uma escola que faz necessário, porque é centro, é uma escola assim que se preocupa, tem cuidado, né? Se fosse integral ia ser maravilhoso, porque é uma escola que tem essa estrutura, né? Pras crianças permanecem mais, estudar outras componentes, que iriam cumprimentar bem aqui na área, né? E ela não é. Mas tem escola que tem o cívico-militar, que já é integral, que é o caso do Almirante Tamandaré, né? Então, aqui eu não sei como que vai funcionar mais pra frente. Mas o foco aqui dela, isso da primeira foi a família, e segundo, por esse resgate, né? Que eles estão fazendo com as crianças, porque tem que trabalhar desde pequeno. Porque por que a criança que sai do município vai pro estado de alguma escola e não sabe nenhum hino? Porque não trabalha desde pequeno. E a gente vai exigindo o estado, acha chato. Acho que isso aí não vale a pena, né? Não são brasileiro, né?

P: E desde quando que o seu filho estuda aqui?

I: Desde o pré.

P: Desde o pré?

I: Desde o pré.

P: E a senhora acha que depois dessa mudança da escola, houve alguma mudança nela mesmo como aluna, como pessoa?

I: Bastante, porque a socialização, tanto assim, cultural, quando eles fazem a parte cultural, é muito importante, né? Esse momento de interação da criança com o meio.

P: Mas, assim, eu digo, depois da própria mudança do programa das escolas cívico-militares, com essa mudança, alteração da questão do hino, da bandeira, a senhora percebe alguma diferença, assim?

I: Sim, então, a disciplina, né? A disciplina. Eles socializam, eles têm o momento deles. Aqui eu não sei se eles cantam o hino na entrada. Então, mas eu acho que a partir do quinto ano, né, que eles fazem essa prática, né, de cantar, né, da marcha, né, que é importante, que quando tem a festa da cidade, né, eles descem lá, né, para representar as escolas cívico-militar. Mas eu gostei, porque ela já está, assim, se envolvendo, porque eles estão passando por treinamento. É assim, né? Representando como que é “sentido”, né? “Descansar”, entendeu? Então é uma coisa assim que a gente observa. Ou seja, já uma preparação. Porque quando ele chegar no quinto ano, eles não vão passar assim pelo processo, né? Tudo de novo. Já vão sabendo alguma coisa. É... tem que saber, né? Porque se não souber, vai dar trabalho.

P: E as notas? A senhora vê alguma diferença depois que o programa foi restaurado principalmente? Melhoraram ou não mudaram? A senhora vê alguma diferença?

I: Então, ela por si só ela é uma aluna, ela é uma boa aluna, né? Eu falo por ela, né? Então, como falo, é aqui e em casa. Porque não adianta melhorar aqui e chegar na casa e ser totalmente diferente. Então, você não vê crescimento. Porque a família é a base de tudo, né? Então não adianta a escola ser mil, ser maravilhosa, se a família em casa não ajuda. Então tem que ser, sim, acompanhamento daqui e lá. É isso, é o diálogo, né? O que que foi, como que... O que que passou hoje, olhar o caderno, né? Ver realmente se tá valendo a pena, né? Se vai valer a pena, ou todo o decorrer do ano letivo, no processo da aprendizagem, porque eu tenho muito esse foco. Não adianta passar ano, ano, ano, você passar direto, direto, direto e não ficar o aprendizado de fato, porque é a longo prazo, né? Não a curto.

P: E o que a senhora acha, assim, de modo geral, da atuação dos monitores e dos oficiais de gestão, que são os militares aqui na escola?

I: A presença deles trouxe uma outra cara pra escola. Isso é verdade. As mudanças, principalmente no comportamento, é como falam, família é tudo. Os alunos vêm meio, né, entre aspas, atrevidos, indisciplinados. Antes você via muitos alunos falando palavrão na escola. Então a presença deles inibe um pouco, porque eles estão o tempo todo monitorando, eles monitoram assim que eu já percebi, porque eu tenho meu sobrinho do sétimo ano aqui, né? Então ele já faz parte do projeto Cívico Militar. Então ele tem assim uma postura diferente sim. Então o falar, o agir, o pensar antes de agir, entendeu? Então eu acho que tudo isso daí é do Cívico Militar. Porque melhorou muito, até antes, eu creio que na gestão, na parte da coordenação, que é muito importante também saber se os boletins de ocorrência diminuíram, porque as agressões... sabem como que menino é, né? Às vezes um vai na agressão física ou verbal, enfim. Mas a presença deles melhorou bastante, assim, aqui na escola, deu para perceber.

P: Se a senhora pudesse escolher uma escola na cidade, sem impedimentos, que escola a senhora escolheria para que a sua filha estudasse?

I: Ainda a escola da rede pública. Público, como eu falo, né? Escola, tanto... qualquer tipo de escola. Quem faz a escola é a família e o aluno, porque não adianta. Você vai para uma escola particular, aí o pai tem que acabar pagando aula de reforço, por quê? Porque o aluno não consegue andar sozinho. Então é a família. Então você tem que caminhar junto com o seu filho. Ah, está na primeira série, está no pré, está no quinto ano, daqui a um dia está no fundamental dois. Se você abandonar, ele não vai. Então não é a escola. Então por isso que eu sempre estudei em escola pública. Meu pai, por mais que ele tivesse condição de colocar a gente numa escola particular, quem ia fazer a escola é a gente mesmo, se não estudar, não ia adiantar nada. Então o público ainda é a melhor opção. Porque faz também o pai não ficar assim... desligado do seu filho, porque ele precisa da nossa atenção, por mais que ele esteja estudando em uma escola particular, ele precisa sim da atenção dos pais, porque não adianta nada, porque senão ele vai crescer naquele mundo de isolamento. Não vai adiantar muito as coisas. Ele pode até aprender, porque ele precisa, porque o pai está pagando, mas ele vai se doutrinando aquela mente, sem aquele afeto de pai, afeto de mãe, carinho, só cobrança, cobrança. Isso aí não é legal. Então, eu prefiro sempre a pública. Vai terminar aqui, vai para a

pública também. vai tentar a faculdade pública e assim por diante, eu fiz a pública, né?

P: E a senhora pretende manter ela no ano que vem, por exemplo, que aí ela vai pro sexto ano, já entra no programa?

I: É, dependendo do... da disponibilidade, né? As escolas integrais aí estão vindo com muito foco também no estudante, né? No protagonismo deles, que eu acho que assim, poderia se melhorar na escola de autoria, e esse protagonismo ele, o fazer, para ele se ascender, porque quando ele vai com o ensino médio, hoje em dia é tudo integral e escola de autoria. Então, se ele não aprende a ser protagonista no município, ele vai tomar um choque de realidade no Estado. Entendeu? Então, o que falta melhorar na escola cívico-militar é esse protagonismo do estudante. É elevar ele, deixar ele caminhar. Mediar, é o que a gente faz, né? Hoje, nas escolas de autoria, de ensino integral, para que ele possa, por si só, criar, pensar, mente em movimento. Sempre está trabalhando, nunca está parado. Nunca esperar o professor oportunizar hoje, você vai fazer essa pesquisa disso. “Nós temos esse tema. É um tema gerador. Põe o nome para o seu projeto. Crie, protagonize, invente, constrói o jogo. O que você vai fazer com esse tema? O tema é esse”. Então, mobilizar ele. Talvez ela continue, talvez não, porque é sexto ano, então aí vai muito pelo tempo, talvez como ela já vai para o sexto ano e no estado não tem, fundamental 1, talvez ela já comece a me seguir nas escolas integrais. Vamos ver até onde que a gente vai tentar manter ela na escola cívico militar.

P: Quer mais falar mais alguma coisa pra encerrar? Eu já acabei as minhas perguntas.

I: Então é isso, eu acho que o foco das escolas cívico-militar deveria ter mais assim essa... deixar ele produzir mais, né? Porque querendo ou não, eles estão assim... obedecendo uma ordem, um comando. Você não sabe como que seu aluno vai sair daqui. Ele vai sair daqui ou com uma mente. “Ai, graças a Deus saí daquela escola”. [inaudível], “sentido, descansar, marchando”, entendeu? Ou ele vai sair disciplinado. Com mais respeito, né? Com mais liberdade de expressão. E aí, tudo na vida dele vai sim ter um sentido, porque não adianta nada sair de uma escola onde impõe várias séries de obrigações e ele se sentir preso, acuado, sem asas para voar e depois ele sair sem rumo. É como eu estou falando. Ou ele sai com uma vontade de continuar com aqueles mesmos valores, porque é a educação de valor, ou ele se sai já com outro pensamento de que, “graças a Deus, saí e nunca mais vou fazer isso”, ou, “nossa, como eu vou continuar?”. Eu já vi alunos saindo de escola militar que vê qualquer pessoa fardada “sentido”, acho que eles já vêm disso, tá, de escola, menina. Eu achei tão lindo. Eu falei, “nossa, você tá de parabéns, porque você deve respeito a uma farda”. Você tá entendendo? Então isso ele leva. Ele levou coisa boa. Ou então, fala “ah, lá aquele cara lá de farda, não fala nem um sargento, é um comandante, ou simples um soldado, um policial”, mas eu achei tão lindo. Então eu falei, de que escola? A gente estudou na escola tal, a escola militar, entendeu? E a escola cívica, militar, então ele levou, né? Então eu senti, vi uma pessoa com uma veste militar e achei coisa linda. Então eu acho assim, que deveria né, trabalhar mais, porque pode acontecer dele permanecer na escola até completar a série final na escola cívico-militar e também trabalhar aquela

oportunidade do pensamento dele sair depois. Vai acontecer isso se você sair, o seu comportamento tem que ser o mesmo, não é só aqui dentro, é fora da escola, é em ambiente externo. Porque se você tem uma boa disciplina, você tem que ter aqui dentro e lá fora. Se você faz o bem aqui, você tem que fazer o bem lá fora também. A gente tá criando você pra ser um bom cidadão no futuro. Não pra ser só... eu só vou fazer tudo certinho na escola e sair lá fora fazer tudo errado. Então, é trabalhar a mente do aluno, do estudante e também dos pais. Os pais têm que estar presentes. E não só falar, “o que você aprendeu lá? Nada!?” Não, você tem que educar também lá fora. Você tem, oh, vamos seguir a doutrina. Hino Nacional, mão no peito, respeita o hino, a bandeira nacional. Antes, quando a gente passava, a gente fazia reverência à bandeira, em qualquer lugar, bandeira estendida. E aí, está se perdendo. Então, todo esse resgate que eles estão fazendo é maravilhoso. Esperamos que também lá fora ele continua com o mesmo significado de tudo que ele está levando para a vida. Porque não é para eles, é para o estudante. Hoje a gente prega assim, eu não gosto nem de sair na foto, quando é um projeto eu quero que ele aparece. Porque ele tem que saber a importância de tudo aquilo. E é isso. Se eu puder ter colaborado, agradeço.