

# O SIGNIFICADO DA MILITARIZAÇÃO PARA PROFESSORES ORIENTADORES



<https://doi.org/10.22533/at.ed.665162521058>

*Data de aceite: 05/06/2025*

### **Katia Barbosa e Silva**

Doutora em Psicologia Social pela Universidad J. F Kennedy.

### **Vera Bail Pupko**

Doutora em Psicologia Social Especialização em Ciência e Tecnologia: Ensino, pesquisa e extensão universitária em Psicologia Social e Psicologia da Saúde Social. Orientadora de tese.

**RESUMO:** **Objetivo:** analisar o significado da militarização das escolas públicas para profissionais que trabalham na orientação educacional em Colégios Estaduais Militarizadas - CEMs no Estado de Roraima, especificamente nas cidades de Boa Vista e Pacaraima. **Metodologia:** estudo descritivo transversal com análise qualitativa. A técnica para a coleta de dados foi grupos de foco e entrevistas em profundidade. **Amostra:** Foi composta de 16 professores orientadores (professores de pedagogia) e 2 orientadores educacionais (com treinamento específico em Orientação Educacional), correspondendo a 12 escolas públicas militarizadas em diferentes bairros. A faixa etária dos participantes era de 37 a 65 anos, de diferentes gêneros, residentes

nas cidades de Boa Vista e Pacaraima, no Estado de Roraima - Brasil. Foi utilizada uma estratégia de amostragem não-probabilística proposital. **Estrutura teórica:** O significado foi usado para analisar as entrevistas. Paulo Freire e Foucault foram usados para entender o tema educacional. O modelo de Bronfenbrenner (1979) foi usado como uma estrutura para entender os processos como um todo. **Resultados:** foi encontrada uma mudança significativa no contexto de trabalho na escola para aqueles investigados, o que impede a tarefa de ensino. **Discussão:** é reconhecida a necessidade de continuar a luta histórica pela democratização da escola e para que as decisões de política pública sejam mais eficientes, adequadas e pedagogicamente aplicáveis ao ambiente escolar, assim como o fortalecimento das relações interpessoais e a valorização das atividades realizadas pelos profissionais da educação que receberam treinamento adequado para este fim, buscando uma educação ética, democrática e humanizadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Militarização. Política de Educação. Professores. Democratização.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, nos últimos anos, o fenômeno da militarização das escolas públicas, ou seja, a transferência das escolas públicas estaduais para a gestão direta da Polícia Militar, após um acordo entre as secretarias de educação e segurança pública, ganhou algum destaque na política educacional (ALVES, DE OLIVEIRA, 2019).

Este fenômeno se expandiu a partir das experiências de militarização no estado de Goiás, um processo que começou em 1999 e se expandiu desde 2013, atingindo 60 escolas militarizadas (ALVES, DE OLIVEIRA, 2019). Desde então, muitos estados e até mesmo municípios no Brasil estão estabelecendo escolas dirigidas por militares.

A expansão dessas escolas foi reforçada através do Decreto nº 9465 de 2 de janeiro de 2019, Subsecretaria de Promoção das Escolas Cívico-Militares, com o objetivo de induzir e expandir tais instituições. A proposta das escolas cívico militares aos Estados brasileiros seria implementada com melhorias utilizando recursos federais e as justificativas, de acordo com Alves e de Oliveira (2019), são os melhores resultados em testes educacionais nacionais e melhor disciplina e segurança para professores e alunos no ambiente escolar, o que seria apoiado pela “pedagogia militar” e pela segurança da Polícia Militar, tanto dentro como fora (entorno) da escola.

Essas escolas continuam sendo públicas, mas passam a ser administradas por instituições militares que implementam a lógica corporativa, especialmente a hierarquia e a disciplina militar, nas práticas escolares. A infraestrutura escolar é completamente renovada e atualizada para atender aos padrões de qualidade das escolas militarizadas que possuem edifícios, laboratórios, internet, campos esportivos, com manutenção contínua e a escola recebe um reforço do pessoal administrativo e de segurança, com a entrada de quadros e comandantes da corporação militar, conseguindo assim uma mudança significativa na administração da escola. Os alunos passam por um processo de seleção ou sorteios e devem adaptar-se à disciplina militar, caso contrário são expulsos da escola. Como também ocorre nas escolas não militarizadas é instituída através da associação de pais, a cobrança de contribuição voluntária paga mensalmente pelos pais ou responsáveis, o que permite o fornecimento de recursos financeiros diretos para serem utilizados pela escola.

É interessante investigar como os professores orientadores e orientadores educacionais que trabalham nas escolas militarizadas experimentam a militarização, especialmente dado que sua formação profissional envolve conhecimento de teorias educacionais muito distantes do modelo militar. Neste estudo foi adotado o modelo de Bronfenbrenner (1979) para compreender os fenômenos no ambiente interrelacional e a prevenção de situações de risco psicosocial, o desenvolvimento da proteção e da resiliência e contribui para a análise das relações com outras pessoas e com a sociedade. A interdependência dos seres humanos envolvidos nas relações, especialmente no ambiente escolar, é de suma importância. As relações interpessoais na escola constituem sistemas complexos de relações psicológicas, que são parte de um longo processo chamado ciclo de vida, e se desenvolvem gradualmente na vida social e na interação escolar (BRONFENBRENNER, 2011).

## MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL

A militarização das escolas públicas surgiu como uma alternativa para aplacar o fracasso de experiências passadas que remetiam à educação um fracasso desmoralizador. A adoção de modelos de mercado focados em avaliações externas e resultados recompensadores, levou a fraudes de avaliação e ao aprendizado deficiente. Os estudantes começaram a ser treinados para fazer testes, mas não para pensar ou desenvolver inteligência (DIANE RAVICH, 2011). Esta autora e reformadora detalha os erros cometidos em seu livro *Life and Death of the Great American School System: How Standardised Testing and the Market Model Threaten Education* (Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação).

No Brasil a educação sofre de uma falta de definição de princípios e objetivos educacionais coerentes com as necessidades socioeconômicas da população que, em sua maioria é desprovida de recursos básicos. Uma inconsistência que entra em conflito mesmo com os dados oficiais. É o caso de estudos recentes realizados pelo IBGE (2016), que indicam que o principal fator no desempenho escolar nas escolas públicas brasileiras é o nível de educação das mães dos alunos. As mães com quatro anos de educação formal têm filhos que têm um desempenho três vezes melhor do que os estudantes cujas mães nunca estudaram.

As instituições de ensino regular com características militares não são novas. Elas existem há muito tempo em vários países. Na Turquia, por exemplo, elas foram fundadas em 1845 (BENEVIDES, SOARES, 2018).

Os defensores do treinamento militar nas escolas americanas afirmavam que este tipo de educação criaria melhores cidadãos e um “espírito de obediência, de subserviência à disciplina” (BARTLETT, LUTZ, 1998, p. 122). Os pacifistas e outros que se opuseram a esta formação foram rotulados de forma sexualizada de “sifilíticos morais”, um termo que, juntamente com a “podridão moral”, evoca a sexualidade mimada, se não exatamente a identidade estragada da *queerness* (GOFFMAN, 1963).

Giroux (2015) examina o chamado novo movimento de reforma escolar e considera que, mais do que uma reforma, é um movimento para desmantelar a escola pública não por causa de seu fracasso, mas por seu caráter público. Ele analisa que existe, nas escolas públicas americanas, um processo de desimaginação, contrário à governança e aos valores democráticos. O autor diz que a imaginação de professores e alunos falha ao confundir educação com treinamento e ensino com práticas instrumentais que confundem a mente. Ele se opõe a esta ideia à das escolas como esferas públicas democráticas.

A análise de Kilduff (2016) enfoca a remilitarização da segurança pública no Brasil como parte de um processo de criminalização da pobreza, juntamente com a intensificação das funções criminais, repressivas e punitivas; como uma forma de gestão da miséria, sendo os trabalhadores precários e desempregados o principal alvo desta política. Vale a pena perguntar, então, se a militarização das escolas públicas não faz parte do mesmo processo.

O que é observado em todos os casos é a ligação entre as políticas macroeconômicas e as políticas educacionais.

Segundo Lima (2018), em “Educação para a cidadania e militarização para a educação”, o espaço que a disciplina militar vem ganhando nas escolas através de apoiadores do movimento, como pais, alguns profissionais da educação, responsáveis pelo treinamento de crianças e adolescentes, deve-se em parte, ao entendimento de que uma gestão escolar militarizada seria ideal para combater a violência, pois a disciplina militar sensibilizaria os alunos e, portanto, os afastaria das condições adversas causadas pela violência e pelo risco de vulnerabilidade.

Oliveira (2016) em “As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência”, destaca que a militarização, para alguns, é um investimento na qualidade da educação, mas, para outros, é uma ação mais alinhada com a agenda conservadora em busca da consolidação de sua hegemonia política. O autor também aponta que o modelo de escola militar se torna um ideal para parte da comunidade devido à ausência de um modelo coerente de escolaridade que se opõe aos modelos atuais e, ao mesmo tempo, é acessível a todos.

Entretanto, Silva (2008) acredita que há pessoas que veem oposição e preocupação de que as escolas militarizadas possam frustrar os princípios que garantem o acesso à educação e assim causar danos à universalização da escolarização pública no Brasil. Há também a preocupação com a exclusão dos estudantes mais pobres, pois algumas escolas militarizadas têm uma certa carga econômica, além do custo dos uniformes, o que significa que um número significativo de estudantes não tem acesso (SILVA, 2008, P.11).

O bom desempenho acadêmico dos alunos das escolas militares é apontado como um importante diferencial positivo deste modelo, um argumento amplamente utilizado como justificativa para a expansão destas escolas. Em oposição a este fato, Benevides (2016) argumenta que esta informação é superestimada, usando como argumento a suposição de que os alunos mencionados já eram bons alunos antes e as escolas avaliadas tinham uma boa estrutura física, o que não é o caso nas escolas públicas regulares. É necessário levar em conta que muitos alunos deixaram a escola no início da militarização e depois, quando não se adaptaram ao sistema de imposição de regras e normas. A escola atestaria, ao adotar práticas exógenas aos processos educativos, que se tornou incapaz de superar padrões de indisciplina, de educar, de acordo com o especialista.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2015, publicou em seu site o artigo “A militarização das escolas públicas, uma solução?

” No qual argumenta que o cenário de violência nas escolas está relacionado com as condições de trabalho nas unidades escolares. De acordo com o artigo, o Fórum Estadual de Educação (FEE) de Goiás rejeitou a militarização porque ela vai em sentido contrário aos princípios constitucionais de uma escola pública, livre e democrática.

Um dos principais pontos de crítica do Fórum, que destaca os problemas deste novo ambiente escolar, refere-se à implementação de uma gestão militar que ignora a realidade educacional, chegando ao ponto de demitir diretores eleitos pela comunidade escolar, contradizendo, excessivamente, os princípios de gestão democrática anteriormente conquistados; e a imposição, aos professores e alunos, de conceitos, normas e valores da instituição militar, comprometendo o processo educacional plural e apropriando-se do espaço público em favor de uma lógica de gestão militarizada (TEDESCHI, 2015).

Acredita-se que os resultados obtidos nas escolas militarizadas, que seduziram parte da sociedade, vêm de uma situação privilegiada que só é oferecida a essas escolas (melhores reformas, limpezas, materiais e novos equipamentos) e, portanto, são o resultado de diferentes condições que são realmente oferecidas. Se estas mesmas condições estivessem presentes em outras escolas públicas, seus profissionais certamente teriam melhores condições para realizar seu trabalho com maior qualidade.

A professora Virgínia Maria Pereira de Melo em “A entrega das escolas públicas estaduais à polícia militar em Goiás: a militarização é a opção? ”. Também aponta como este caminho se afastou do ideal republicano definido após longos debates no Plano Nacional de Educação, que garante educação pública de qualidade a todos os cidadãos, sem distinção alguma (MELO, 2015).

Um estudo de Alessandra de Araújo Benevides e Ricardo Brito Soares (2015), intitulado “Diferencial de desempenho das escolas militares: bons alunos ou boa escola? ”, relativiza a relação entre a gestão militarizada e o desempenho escolar de seus alunos. Segundo os autores: esta atribuição direta do diferencial como efeito da escola é questionável, pois seus alunos são diferenciados tanto pelas características familiares como pelo acúmulo de conhecimento (condição inicial), e pelo próprio processo de seleção estabelecido pelas escolas militares (BENEVIDES, SOARES, 2015).

Além disso, os autores destacam que a diferença nas notas dos alunos em favor das escolas militarizadas se deve ao fato de que, algumas delas, selecionam os alunos com base em sua classe social, pois eles têm que pagar as mensalidades e comprar uniformes, que são muito mais caros do que os usuais para os alunos das escolas públicas.

Ferreira (2018) concorda com o argumento de Benevides (2016), concluindo que famílias de baixa renda são excluídas dessas escolas devido ao custo de manter uma criança em uma dessas unidades, e isto é considerado uma forma de exclusão.

De acordo com Santos (2021), os indicadores educacionais do desempenho dos alunos devem ser analisados levando em conta os antecedentes dos alunos e as desigualdades iniciais de renda, pois as desigualdades sociais e culturais não podem ser determinantes do sucesso ou fracasso dos alunos.

É fato que as escolas militarizadas têm melhor infraestrutura e materiais do que outras escolas públicas. Outro componente que merece destaque é a identidade ambígua das escolas militares, que estão ligadas a dois sistemas estatais, a educação e a segurança pública, permitindo que a escola funcione com privilégios e seu próprio funcionamento.

A análise de Ferreira (2018) aponta como esta ambiguidade facilita a gestão da escola militarizada, com benefícios que dificilmente chegam à escola pública. Assim, a escola militarizada representaria uma mistura entre interesses públicos e privados, entre os interesses das secretarias de educação e de segurança pública.

A reflexão sobre o processo de militarização da escola pública no Brasil nos leva a discutir a forma de organização de nossa sociedade, o papel da educação e da escola na e para a sociedade brasileira, assim como o contexto político, social e econômico em que este fenômeno ocorre. Isto nos obriga a analisar um país fundado na desigualdade social, ou como diz Anísio Teixeira (1999), na distinção radical entre o povo e a classe dominante.

Em 2019, outras setenta escolas foram colocadas sob gestão militar nos Estados. A militarização das escolas públicas é mais intensa no Norte e Centro-Oeste, enquanto o Sudeste, por enquanto, é a única região que ainda não possui escolas públicas administradas pela Polícia Militar (CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA, 2018).

De acordo com uma declaração do Ministro Abraham Weintraub, cerca de 650 municípios brasileiros manifestaram interesse em implementar escolas cívico-militares. A região nordeste está na liderança, com 290 municípios interessados em implementar este modelo de educação. O Sudeste está em segundo lugar, com 215 municípios com interesses manifestos, seguido pelo Sul, Norte e Centro-oeste, com 54, 46 e 38, respectivamente. O MEC propõe ter 216 escolas cívico-militares em todo o país até 2023, oferecendo um milhão de reais para cada uma delas (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Em 2 de janeiro de 2019, o Governo Federal assinou o Decreto nº 9.465, aprovando uma nova organização estrutural no Ministério da Educação (MEC), criando uma Subsecretaria de Promoção das Escolas Cívico-militares (SECIM), responsável pela criação de um novo formato na gestão educacional e coordenação de programas pedagógicos envolvendo militares e civis (BRASIL, 2019).

Esta etapa representou um maior poder de ação, segundo o modelo governamental, por parte do MEC no processo de militarização das escolas públicas, pois passou de uma experiência isolada em alguns estados para uma política a ser adotada em todo o país (BRASIL, 2019, p. 11).

O mesmo Decreto estabelece que os sistemas municipais e estaduais de educação podem aderir voluntariamente ao novo modelo, desde que cumpram com a exigência de preferência pelas escolas em situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2019).

Em relação à militarização nas escolas públicas, que constitui a prática de gestão escolar militar, um exemplo é o escopo de 23 estados da Federação para dar respostas, sobretudo, sobre a questão da violência, além de aumentar os índices de melhoria no desempenho escolar, destacando-se, entre as escolas estaduais, 9 estados brasileiros

onde estas escolas militarizadas obtiveram o primeiro lugar no Exame Nacional do Ensino Médio (VIANA, OLIVEIRA, 2019).

Nessas escolas, sob a direção dos militares, a vida diária do aluno é regulamentada e o aprendizado é permeado por regras rígidas de comportamento em quase todos os casos. Eles são obrigados a usar uniforme completo de estudante militar. Vestir a camisa fora das calças pode resultar em um aviso de advertência. Os estudantes são proibidos usar modismos, assim como acessórios extravagantes. Profanidades e gírias são considerados má conduta e, portanto, proibidas na escola, uma vez que estão no exército. Ao chegar na escola, a saudação padrão é agora uma saudação.

Os alunos são então perfilados em treinamento militar para revisão pelo coordenador do assunto. Uma vez por semana há também uma formação geral no pátio da escola para cantar o Hino Nacional e o Hino à Bandeira, içado conforme o protocolo militar (BRASIL/MEC, 2021).

O diferencial de desempenho dos alunos se deve tanto ao fato de serem bons alunos quanto à melhoria da estrutura física. O projeto foi estruturado pela empresa de consultoria Bain & Company, com sede em Boston, responsável pela reforma educacional em Nova York e Boston e, no Brasil, no Amazonas. A Fundação Itaú, vinculada ao banco privado, também esteve envolvida na reforma de Goiás (LE MONDE DIPLOMATIQUE, 2018).

Em 2012, a reforma desencadeou uma grande greve de resistência por parte dos profissionais da educação, que durou 51 dias. O movimento mobilizou os estudantes do ensino médio destacando três grandes faixas (LE MONDE DIPLOMATIQUE, 2018) dentre as principais reivindicações está: o fim à militarização das escolas públicas.

A maioria dos estudos disponíveis à pesquisa mencionam muito a militarização em Goiás porque foi um dos estados com o maior número de trabalhos publicados e onde este modelo de gestão chegou primeiro. De 2013 até agora, trinta escolas foram retiradas da administração civil da Secretaria de Educação e transferidas para a Polícia Militar. Outras 39 escolas estão em processo de militarização. Entre 2013 e 2018, o número de escolas estaduais administradas pela Polícia Militar aumentou de 39 para 122 na maioria dos estados da Federação, um aumento de 212% (EPOCH, 2021).

## ESCOLAS SEM PARTIDO

O movimento *Escola Sem Partido* é brasileiro e decorre de uma campanha com o mesmo nome iniciada em 2004 e liderada pelo advogado paulistano Miguel Nagib, que protestou contra a “doutrinação ideológica” nas salas de aula, propondo a colocação de cartazes nas salas de aula sobre os deveres de casa dos professores (DE FRANCO, 2020).

O autor explica que Miguel Nagib relata no site que procurou inspiração em movimentos religiosos cristãos americanos como *Save Our Children*, que desde os anos 70 vem denunciando suas preocupações com a educação sexual das crianças nas escolas.

A campanha *Escola Sem Partido* cresceu num contexto em que o Brasil caminhava para o fortalecimento de posições conservadoras na política e ganhou o apoio de 3 deputados, até tornar-se um projeto de lei estadual e municipal em 2014, ambos propostos pelos filhos do presidente Jair Bolsonaro, Flávio e Carlos, ambos deputados na época.

Nesse mesmo ano, o deputado Erivelton Santana, da Frente Parlamentar Evangélica, levou o assunto para a esfera federal. As questões de sexualidade e gênero tornaram-se, nos projetos de lei associados à *Escola sem Partido*, o centro das propostas de modificação da Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação, juntamente com a perspectiva de protesto contra o que o movimento chama de “doutrinação”, que seria realizada em termos políticos e ideológicos por educadores (DE FRANCO, 2020).

Na página oficial do movimento no Face book, o programa contra a chamada ideologia “esquerdistas” é explícito. Miguel (2016, p. 595) afirma que “(...) O crescimento da importância do Movimento *Escola Sem Partido* (MESP) no debate público ocorreu quando seu projeto convergiu com o de outro aspecto da agenda conservadora: a luta contra a chamada “ideologia do gênero”. O projeto de lei não foi aprovado em 2018, mas o movimento continua a se organizar através de redes sociais.

Yannoulas, Afonso e Pinelli (2021) abordaram as disputas ideológicas levantadas pelo neoconservadorismo em torno da política educacional brasileira, destacando duas de suas especificidades: o discurso sobre questões de gênero e a formação do chamado Movimento Escola sem Partido (MESP).

A disseminação da falácia da “ideologia de gênero” e o ataque à presença do pensamento crítico na educação ilustram paradigmaticamente os conflitos ideológicos que permeiam a atual política educacional brasileira, surgindo como uma estratégia neoconservadora privilegiada que visa deter os avanços progressivos alcançados na década anterior (AFONSO, PINELLI YANNOULAS, 2021).

O ensaio conclui que a vertente neoconservadora da nova direita consegue influenciar negativamente as políticas educacionais, e seu poder pode ser visto na adesão de múltiplos atores à luta contra os estudos de gênero e contra o pensamento crítico no conteúdo educacional.

Estes fenômenos atingem os poderes legislativo e executivo, influenciando a discussão de leis e a implementação de políticas educacionais em todas as esferas (Federal, Estadual e Municipal). Eles ameaçam a construção e a consolidação de uma escola pública secular, gratuita e de referência social.

Hannah Arendt (2002, p. 246-7) assinala que “não se pode educar sem ensinar ao mesmo tempo; a educação sem aprender é vazia e degenera muito facilmente em retórica moral e emocional”. É muito fácil ensinar sem educar, e pode-se aprender o dia inteiro sem ser educado. Mas também há uma impossibilidade ética de instruir sem educar.

Capaverde, Lessa e Lopes (2018) tomam as contribuições de Maurício Tragtenberg (2006) para analisar as conexões entre ideologia e burocracia nas organizações, área na qual também incluímos a escola como instância operacional do sistema de educação formal; tal escolha é dada pelo envolvimento da escola com o Estado.

Por outro lado, Pierre Bourdieu (2014) explica como é uma estrutura orientada para a reprodução dos modelos ideológicos das classes dominantes. A partir de sua análise sociológica, este autor argumenta que as escolas não são apenas espaços de transmissão de conhecimento, mas também lugares onde se perpetuam as desigualdades sociais por meio de mecanismos sutis e invisíveis. Nesse sentido, a educação serve para legitimar e perpetuar as desigualdades sociais ao fazer parecer que o sucesso escolar é fruto exclusivamente do mérito individual, enquanto, na realidade, reflete as condições sociais desiguais. A escola, ao validar o capital cultural das classes dominantes, cria a ilusão de uma “neutralidade” e de uma “igualdade de oportunidades”, quando, na verdade, está contribuindo para manter a estrutura de poder existente.

Capaverde, Lessa e Lopes (2018) consideram que certas classes estão interessadas em se apropriar do Estado e do sistema formal de ensino e, posteriormente, em delinear os currículos escolares, os conteúdos a serem ensinados, com o objetivo de construir um consenso social com uma orientação específica. Tragtenberg (2006) analisa as conexões entre ideologia e burocracia organizacional, e conclui que a configuração atual das escolas contribui para a reprodução da ideologia de classe dominante. A burocracia nas instituições, especialmente nas escolas, não é um simples mecanismo de organização e administração, mas sim uma forma de controle que serve aos interesses das classes dominantes. Ele argumenta que a burocracia organiza o funcionamento das instituições de modo a garantir a reprodução de uma ordem social desigual, moldada pela ideologia de classe dominante. A burocracia, com suas regras rígidas, hierarquias e procedimentos padronizados, cria uma cultura de obediência e conformidade. Nas escolas, isso significa que tanto professores quanto alunos são inseridos em um sistema que, embora pareça ser racional e impessoal, na verdade serve para manter as relações de poder existentes. Ao seguir essas normas burocráticas, a escola contribui para a inculcação de valores e comportamentos que favorecem a manutenção do status quo.

## **URIE BRONFENBRENNER E DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Esta teoria foi escolhida porque abrange os contextos em que a criança se desenvolve e liga o contexto familiar ao impacto das políticas sociais de um Estado sobre a família.

Em 1946, Kurt Lewin já afirmava que o estudo do indivíduo deve necessariamente ser realizado em seu ambiente natural. E a partir dos estudos de Lewin, novos esforços surgiram para estimular modelos que colocam o sujeito em uma relação dialética com seu contexto

imediato e remoto, no qual ele desenvolve, interage e se integra em novas redes de relações interpessoais.

A teoria do desenvolvimento humano foi concebida por Urie Bronfenbrenner, nascido em Moscou, em 1917, que se mudou para os Estados Unidos aos seis anos de idade. Ele se formou em Psicologia e Música pela Universidade Cornell e mestrado em Psicologia pela Universidade de Harvard em 1940, e concluiu seu doutorado em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Michigan em 1942.

Ele passou grande parte de sua vida dedicado ao estudo do desenvolvimento humano e, ao aperfeiçoar sua teoria inicial, percebeu a importância da fenomenologia e do contexto social para o estudo do desenvolvimento humano.

A construção da teoria ecológica foi influenciada por vários autores, tais como Vygotsky (1926; 1996), Freud (1938), Otto Rank (1939), Mead (1972), Lewin (1975), Piaget e Fisher (1986), porém foram os estudos de Urie Bronfenbrenner (1979) que afirmaram a influência do meio ambiente e da fenomenologia no conceito de desenvolvimento humano. “Sua pesquisa intercultural o fez refletir sobre a capacidade do ser humano de se adaptar, tolerar e criar ecologias nas quais ele vive e se desenvolve” (VILLALBA QUESADA, 2003, P. 8).

Ao estudar as reações da natureza humana em diferentes contextos, o autor descobriu que o processo e o produto do desenvolvimento mudaram de acordo com o tempo e o lugar onde os indivíduos viviam. Finalmente, a partir destes novos estudos, Bronfenbrenner observou o poder, influência e capacidade das políticas públicas de afetar a vida, interferindo no processo de desenvolvimento humano e definindo a qualidade das condições de vida.

A pesquisa para compreender as reações do indivíduo ou de um grupo em suas inter-relações com o meio ambiente tem sido o propósito da pesquisa empírica baseada nos estudos de Urie Bronfenbrenner. Desde seu início, a teoria ecológica do autor serviu de base para estudos em muitas disciplinas científicas, destacando as ferramentas que permitem o entendimento contextualizado e a exposição de sistemas.

A teoria de Urie Bronfenbrenner foi desenvolvida pela primeira vez em 1979, em um projeto intitulado “A Ecologia do Desenvolvimento Humano”. Para o autor, o crescimento humano é “o processo pelo qual o indivíduo adquire uma concepção mais ampla, diferenciada e válida de seu ambiente, tornando-se capaz de se ajustar a ele e participar de sua manutenção e reestruturação em diferentes níveis de complexidade” (BRONFENBRENNER, 1979). As relações do indivíduo com o ambiente podem ocorrer em múltiplos níveis (micro, meso, exo e macrossistema).

Na abordagem ecológica do desenvolvimento humano, não é o meio ambiente como é apresentado objetivamente que importa, mas a forma como as pessoas percebem, pois o crescimento ocorre através do processo de interações entre ambientes e de acordo com as características do indivíduo (BRONFRENBRENNER, 1979, 1996).

A perspectiva ecológica foi reestruturada por Bronfenbrenner e Morris (1998) nos anos 90. Ele trouxe o sentido de bidirecionalidade na influência do meio ambiente e do indivíduo para o processo de desenvolvimento. Para o autor, o indivíduo influencia seu próprio ambiente ao iniciar uma nova atividade ou estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas e contextos, sendo igualmente influenciado por aqueles ao seu redor. Ele chamou a teoria de bioecológica, e desta vez atribuiu maior ênfase não apenas à interação da pessoa com os outros, mas também com objetos e símbolos, considerando níveis e propriedades da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1993; BRONFENBRENNER & CECI, 1994; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998).

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano apresenta uma visão sistêmica da vida, considerando as relações entre temperamento, personalidade e sistemas de crenças estabelecidos no ambiente escolar (BRONFENBRENNER, 2011). O desenvolvimento humano é definido como “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa ao longo de sua vida” (BRONFENBRENNER, 1989, P.191).

O estudo do desenvolvimento infantil interpretado através dos parâmetros do contexto bioecológico abrange: a) a criança em desenvolvimento, na qual o crescimento está sempre em constante progresso, reestruturando seu ambiente; b) a reciprocidade, na qual há uma interação entre a criança e o ambiente, ou seja, o ambiente influencia o desenvolvimento da criança; e c) as interconexões entre esses ambientes e as influências externas de ambientes mais amplos. Estes ambientes são chamados de micro, meso, exo e macrossistema. Eles estão organizados em uma ordem de círculos concêntricos, de dentro para fora, e todos estão dentro da dimensão do tempo (BRONFENBRENNER, 1995).

O microsistema se refere ao sistema mais imediato da criança, no qual a criança participa ativamente de um ambiente como uma creche, por exemplo. O mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes de microssistemas nos quais a criança participa ativamente, ou seja, a família e a creche. O exosistema, por outro lado, compreende as interconexões entre dois ou mais ambientes, pelo menos um dos quais não envolve a criança.

Entretanto, este ambiente afeta indiretamente o desenvolvimento da criança; este é o caso, por exemplo, do trabalho dos pais. O macrossistema é o último nível do modelo e pode ser explicado como o contexto social mais amplo, que em última instância influencia o desenvolvimento da criança. Um exemplo deste nível é o sistema de saúde pública e educação fornecido no país (SPESSATTO *et al.*, 2010).

Este microssistema mantém uma rede sistêmica com políticas públicas regionais, estaduais e federais, representada pelas respectivas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e pelo Ministério da Educação. O Estado exerce suas competências em educação através do Ministério da Educação.

Essas competências são: a formulação de políticas nacionais; a coordenação nacional (articulação com outros órgãos e ministérios que possuem políticas e programas para crianças); o estabelecimento de diretrizes gerais; a assistência técnica e financeira a estados, Distrito Federal e municípios; a coleta e disseminação de informações educacionais; a regulamentação e padronização pelo Conselho Nacional de Educação; a formação de professores universitários; e a promoção da pesquisa. Os Estados exercem suas competências através da Secretaria de Estado da Educação.

Essas competências são: formulação de políticas estatais; coordenação estatal; execução de ações estatais; assistência técnica e financeira aos municípios; normalização pelo Conselho Estadual de Educação; autorização, reconhecimento, credenciamento, inspeção, supervisão e avaliação dos estabelecimentos em seu sistema educacional; formação de professores universitários; promoção da pesquisa; formação de professores sob a forma de formação de professores secundários.

O município, por sua vez, exerce suas competências através da Secretaria Municipal de Educação. Essas competências são: formulação da política municipal; coordenação da política municipal; implementação de programas e ações; normalização pelo CME (onde existe, o Conselho Municipal de Educação); autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão, monitoramento e avaliação dos estabelecimentos em seu sistema educacional; treinamento em serviço para professores em exercício; promoção da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

**Desenho do estudo:** transversal descritivo com uma análise qualitativa.

**Tipo de projeto:** emergente exploratório.

**População:** professores orientadores (professores de pedagogia) e orientadores educacionais de escolas militarizadas nas cidades de Boa Vista e Pacaraima, no Estado de Roraima - Brasil.

**Amostra e amostragem:** Foi composta por 16 professores orientadores (professores formados em pedagogia para lecionar do 1º a 4º ano do antigo ensino primário) e 2 orientadores educacionais (com formação em pedagogia com habilitação específica em Orientação Educacional), correspondendo a 12 escolas públicas militarizadas de diferentes bairros. A faixa etária dos participantes foi de 37 a 65 anos, de diferentes gêneros, residentes nas cidades de Boa Vista e Pacaraima, no Estado de Roraima - Brasil.

Foi utilizada uma estratégia de amostragem sem finalidade lucrativa.

**Critérios de inclusão:** Os professores entrevistados tinham pelo menos um ano de experiência em escolas militarizadas, eram funcionários públicos permanentes e eram pedagogos com experiência em ambos os modelos de gestão (não militarizada e militarizada).

**Procedimento e análise de dados:**

Foram realizados dois *grupos de discussão*:

Antes das reuniões, foram feitas visitas às escolas dos professores e foram realizadas entrevistas individuais para discutir seus pontos de vista sobre o ensino. No início de cada grupo, os participantes preencheram um formulário com seus dados pessoais. Para garantir o anonimato, foi-lhes dado um pseudônimo.

As perguntas desencadeantes foram utilizadas para focalizar as narrativas em torno do fenômeno da militarização nas escolas públicas, como o contexto de trabalho é vivido e as mudanças que são registradas. Os discursos permitiram a construção de categorias emergentes em torno dos temas que surgiram.

O grupo era composto por 18 educadores:11 mulheres e 7 homens

### **Professores Orientadores**

- (16) Professores - possuem graduação em pedagogia (qualificados para ensinar os primeiros anos da educação básica - 1º ao 4º ano);
- Admissão por concurso público; Cargo: Professor da educação básica
- Os professores interessados em exercer a função de orientação recebem treinamento contínuo para este fim; não são mais professores de sala de aula;
- A função de professor orientador é solicitada pela gestão escolar e aprovada pelo setor de Recursos Humanos/SEED; os professores que estão fora da sala de aula que se interessarem na função de orientação podem pleitear a função.

### **Orientadores Educacionais**

- (02) Orientadores Educacionais Graduadas em Pedagogia com qualificação específica em Orientação Educacional, dentro do Curso de Pedagogia, e são qualificados tanto para ensinar componentes curriculares no Ensino Superior de Pedagogia como para exercer a função de Orientação Educacional em centros educacionais e outras instituições;
- Admissão por concurso público; cargo: Orientadores Educacionais;
- Função regulamentada pela Lei nº 5.564/68;
- Formação/Habilitação em Orientação Educacional, atualmente no Brasil, não é mais oferecido como um curso superior nas universidades. É oferecido somente através de cursos de pós-graduação;
- Cargo/Função permanente Orientador educacional.

Nesta pesquisa qualitativa, o método de coleta de grupos focais e entrevistas no ambiente de pesquisa foi utilizado para complementar algumas das informações que foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Na atividade do grupo de foco, os participantes tiveram a oportunidade de expressar não apenas o que eles experimentaram e observaram nas escolas, em relação ao modelo de militarização, mas também seus sentimentos sobre o modelo que mudou o ambiente e o tipo de gestão.

Ao mesmo tempo em que os grupos focais permitiram evidenciar emoções e sentimentos sobre o efeito da militarização no trabalho dos orientadores, durante o processo houve uma diminuição da ansiedade sobre a questão, gerando alguma integração dos

discursos no grupo. Houve preocupações e críticas sobre a forma como esta questão foi incorporada por outros educadores escolares.

A técnica da entrevista foi utilizada como um passo anterior à atividade do grupo focal e, em alguns casos, também foi utilizada a posteriori para ampliar informações que haviam sido mal esclarecidas. Para este fim, foram feitas visitas às escolas.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A crise da família como educadora

Os participantes do estudo destacaram a dificuldade para eles da ausência da família na escola. Antes da militarização da escola, os pais foram chamados para discutir questões relacionadas às situações emocionais e ao aprendizado de seus filhos, e poucos frequentaram a escola. Depois que a escola ficou sob a gestão administrativa dos militares, a maioria deles apareceu.

Outro aspecto que se destaca nos discursos é a mudança nas atitudes dos pais em relação à escola. Eles assumem um novo papel na educação de seus filhos: eles se submetem às regras e regulamentos da escola, temendo que seus filhos percam seu lugar, e ainda assim ficam felizes em ter uma instituição que cumpre a função de discipliná-los e impor regras. Quase todos os participantes concordaram que a família participou mais efetivamente das reuniões de pais desde a militarização, mas isto pode ser apenas um reflexo do medo de que seus filhos percam seu lugar na escola. Esta insegurança os motiva a participar e a fazer um esforço onde antes prevalecia alguma negligência.

O discurso dos educadores mostra a expectativa da família ideal e estruturada, que acompanha e está presente na educação das crianças, sem levar em conta o modelo econômico e as mudanças sociais que interferiram na organização das famílias. A responsabilidade pelos problemas evidenciados na escola, sejam eles de dificuldade de aprendizagem ou comportamentais, é atribuída à família. Quando as famílias delegam totalmente a educação comportamental à escola, os alunos podem enfrentar lacunas em sua formação emocional.

A crise da família como educadora está relacionada à crise mais ampla da sociedade, no entanto, não depende apenas da ordem social atual, mas de sua própria forma pessoal de estruturação e consciência da importância de seu envolvimento na vida escolar de seus filhos. A ausência de um papel efetivo em relação ao envolvimento dos pais na escola, supervisionando a educação de seus filhos, foi a mais citada pelos participantes do estudo. De acordo com os participantes, há uma perda de autoridade por parte dos pais e da escola.

Tanto a família quanto a escola têm papéis importantes e distintos na educação. A transferência da responsabilidade da educação comportamental para a escola pode gerar desafios, pois a escola, de um modo geral, não está preparada para assumir completamente o papel que tradicionalmente cabe à família. Assim, o ideal é que a família participe mais efetivamente intervindo e opinando quanto à qualidade e o tipo de educação que o filho está recebendo na escola e, que ambas fortaleçam o exercício de trabalhar em parceria, cada uma contribuindo com sua função específica no desenvolvimento integral do educando.

## O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO

As escolas foram militarizadas sem a participação da comunidade escolar, que só foi notificada sobre a transição para o novo modelo. Alguns orientadores enfatizaram que o processo não ocorreu de forma democrática; a decisão política foi de cima para baixo e teve várias razões. O modelo militarizado de escolas geralmente valoriza normas rígidas e uma cultura de obediência, o que contrasta com a pedagogia mais colaborativa e crítica que muitos educadores defendem. Isso tem gerado conflitos entre definição de papéis e abordagens, onde os professores orientadores podem ser vistos como menos adequados para questões relacionadas à disciplina e ordem, ficando em uma posição de menor protagonismo.

Alguns participantes mencionaram um certo mal-estar e indignação pela decisão do governo de implementar o modelo militarizado de educação, e pela forma como o processo de implementação ocorreu. A falta de formalização na definição das atribuições foi identificada como o principal fator de sobreposição de funções e de perda de autonomia. Os militares, por ocuparem posições de comando, tomaram decisões que influenciaram e modificaram o ambiente escolar, com questões disciplinares e regras de comportamento, o que, de certa forma, reduziu a autonomia e o poder de decisão dos educadores sobre o cotidiano escolar.

## RELAÇÃO ENTRE ORIENTADORES E MILITARES

O processo de militarização trouxe, para a maioria dos orientadores, sentimento de frustração, exclusão, estranhamento, tensão e isolamento. E o trabalho do orientador escolar foi comprometido em relação à sua autonomia. Poucos professores foram capazes de defender e manter seu papel de orientadores diante dos novos gerentes militares; outros se resignaram a papéis secundários que ficaram aquém da orientação. A relação de subserviência entre professores orientadores e militares nas escolas militarizadas pela Polícia Militar (PM) pode ser explicada por vários fatores estruturais e simbólicos. Essa dinâmica reflete uma reconfiguração do papel do orientador dentro de um modelo de gestão escolar que valoriza a disciplina militar e a hierarquia.

## O PAPEL DA ESCOLA E DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

O papel das escolas hoje em dia é complexo. Com a militarização da escola pública, ela se tornou ainda mais evidente. Para os participantes do estudo, o modelo escolar militarizado trouxe a direção oposta à autonomia dos orientadores e, acima de tudo, do aluno. Entretanto, o caráter emancipatório dos processos escolares, tão defendido pelos educadores, é mostrado como inexistente.

A formação de sujeitos passivos alienados da realidade pode contribuir para o processo de naturalização das diferenças sociais e econômicas, e isto é do interesse desta nova escola, que passou a servir a um sistema de forças mais amplo. O modelo escolar que agora está sendo apresentado à sociedade brasileira dissemina um projeto educacional que corrobora a formação de um indivíduo dócil, adequado à lógica do capital, da meritocracia e perfeitamente alinhado a uma sociedade conservadora. Alguns participantes apontam para a importância de uma gestão democrática, não militarizada e amigável à diversidade para administrar a escola.

## **PROBLEMAS E MAL-ENTENDIDOS DAS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES**

Na escola militarizada, o ensino se transforma, tornando-se cada vez mais orientado para o nexo militar, no qual a punição e a sanção são respostas à indisciplina e ao que está em desacordo com o sistema. A escola militarizada procura formar pessoas obedientes em relação à ordem instituída; subservientes a uma sociedade autoritária. Aqueles que não se adaptam podem sair.

Os problemas pessoais dos alunos, muitas vezes responsáveis por comportamentos dissonantes, não são levados em consideração e recebem um tratamento punitivo que culmina, em muitos casos, na exclusão ou na transferência do “problema” para outras escolas.

Os participantes afirmaram que aqueles que trabalham com crianças e adolescentes devem ter cuidados diferenciados na forma como se relacionam entre si, pois estão em constante desenvolvimento. É essencial fornecer apoio psicossocial adequado à idade de uma forma apropriada ao aluno. Além de lidar pedagogicamente com situações de ruptura familiar e outros problemas emocionais que comprometem o aprendizado do aluno.

Uma das preocupações levantadas pelos professores diz respeito aos alunos que não encontram mais na escola um espaço acolhedor onde possam ser ouvidos, nem podem identificar pessoas a quem recorrer quando encontram dificuldades em suas questões interpessoais. De acordo com suas declarações, nas escolas militarizadas, os alunos dificilmente são capazes de se expressar.

A militarização faz com que a escola funcione sob um sentido ideológico que tenta normalizar, padronizando comportamentos, formas de ser, de pensar e de agir. E este processo compromete e desconsidera o desenvolvimento da identidade pessoal de cada indivíduo.

## POR QUE A ESCOLA FOI MILITARIZADA?

A explicação apresentada aos educadores nas escolas como justificativa para a militarização das escolas públicas foi a necessidade de conter a indisciplina, a violência e o tráfico de drogas, que migraram das ruas para o ambiente escolar. E a mídia se espalha e promove isto diariamente, interessada menos na verdade do que no retorno econômico em suas manchetes sensacionalistas.

A violência e o tráfico de drogas, principais argumentos para a intervenção da polícia militar, significam que essas mesmas forças policiais, que hoje assumem o controle e a segurança das escolas, falham em sua função social, permitindo o avanço da criminalidade, atingindo crianças e adolescentes em idade escolar.

Alguns dizem que a militarização não era necessária e entendem a questão como um problema de segurança pública, o que se reflete no ambiente escolar. Para estes participantes, o aluno deixou de usar drogas dentro da escola, o que não significa um abandono do vício. O problema não está sendo resolvido; o novo sistema de gestão só o varreu para debaixo do tapete, mascarando uma realidade politicamente desconfortável. Para piorar a situação, os estudantes que usam drogas, uma vez descobertos, não recebem a ajuda de que necessitam; são excluídos da escola, o que só facilita seu acesso e convivência com o submundo do tráfico de drogas. Alguns participantes apontam a governança democrática como a governança ideal para a construção de uma educação libertadora.

## CONCORDANDO COM A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Disciplina, segurança e cumprimento foram indicados como a principal mudança positiva com a presença militar na escola. Segundo as declarações dos participantes, o impacto político da entrada da polícia militar nas escolas tem sido mais interessante do que a implementação de políticas eficazes de segurança pública e a contenção da violência urbana. Uma vez que um novo modelo de educação escolar estava em vigor, os professores participantes esperavam mais mudanças na educação e na segurança pública.

A descoberta de violência escolar pode indicar que o departamento de segurança pública não obteve resultados efetivos em áreas urbanas, fora da escola, sendo responsável pela violência que acaba se refletindo na escola.

É urgente, portanto, incentivar o debate, desmistificar da imaginação coletiva a ideia de que a militarização da educação é a resposta para conter a violência, retirando de cena o problema da ausência de políticas públicas mais eficazes para a segurança pública, a geração de renda e o desenvolvimento econômico e social.

## ASPECTOS NEGATIVOS DA MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Vale notar que muitos estudantes que eram usuários de drogas ou em conflito com a lei deixaram as escolas no início da implementação do modelo, ou decidiram sair assim que se depararam com as novas regras disciplinares em vigor. Os próprios pais foram chamados, sob a nova administração, a “retirar voluntariamente” seus filhos por serem indisciplinados, agressivos e toxicodependentes que não se adaptariam à escola militarizada, comportamento que resultou na clara exclusão dos alunos. Constatou-se que professores que não se submeteram a estas exigências pediram para sair e mudar de escola. Isto é indicativo de um modelo autoritário de organização escolar, que impede a expressão da identidade dos alunos e professores, assim como o diálogo.

Quanto ao trabalho do orientador, desde a presença militar, ele se limita à tímida tarefa de “falar” e ajudar os estudantes com seus problemas sociais e emocionais de saúde. Outra consequência diz respeito ao controle e disciplina impostos como norma a ser seguida na escola por professores, funcionários e alunos; do uniforme obrigatório ao controle do corpo dos alunos - e, mais incisivamente, das professoras e alunos, que sofrem sanções em termos de exposição do corpo, acessórios e a forma como se comportam. A militarização ao entrar em conflito com a filosofia educacional, dos orientadores, que muitas vezes, valorizam a autonomia, a criatividade e a inclusão, pode ser uma fonte de estresse e frustração.

A capacidade dos orientadores de equilibrar disciplina e suporte emocional é crucial. Eles desempenham um papel importante em ajudar a manter o bem-estar dos alunos, apesar das práticas disciplinadoras. Orientadores educacionais em contextos de militarização enfrentam e enfrentarão desafios significativos ao tentar manter a qualidade do ensino e o suporte aos alunos dentro de um sistema rígido e disciplinar. Apesar das restrições e hierarquias, eles podem encontrar maneiras de adaptar suas práticas, apoiar o bem-estar dos alunos e buscar oportunidades para influenciar positivamente o ambiente escolar sem precisar da permissão do militar, pois está em compromisso com sua função orientadora.

Sua capacidade de equilibrar disciplina com suporte e promover uma abordagem criativa e adaptativa é essencial para enfrentar os desafios impostos pela militarização e garantir um ambiente educacional eficaz e inclusivo. Em contextos de militarização da educação, orientadores educacionais enfrentam desafios significativos ao tentar manter a qualidade do ensino e o bem-estar dos alunos, mesmo quando se encontrarem em situação de estarem sujeitos a novas regras e hierarquias rígidas. Eles podem ajudar a suavizar alguns dos impactos negativos e estresses causados pela militarização e a promover um ambiente possivelmente mais equilibrado. Apesar das restrições, orientadores educacionais podem se concentrar em garantir que os alunos recebam o apoio emocional e acadêmico necessário ao desenvolvimento de sua autonomia. Isso pode envolver, a

criação de espaços seguros para os alunos expressarem suas preocupações e, a oferta de suporte individualizado dentro dos limites do sistema. Mesmo que para isso os professores orientadores precisem navegar no sistema hierárquico, muitas vezes negociando com os administradores escolares militares e outros profissionais para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas. É preciso explorar como esses profissionais podem continuar seu trabalho, apesar da militarização, e como eles podem lidar com as dificuldades demandas e limitações impostas por esse sistema. Sobretudo devem conhecer qual é o seu papel e fortalecer continuamente sua prática mostrando competência e conhecimento de como se constrói uma educação humanizada considerando e respeitando individualidades e a pluralidade.

## O PAPEL DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS MILITARIZADOS

De um modo geral podemos apreender que houve adaptação às novas regras e hierarquias por parte da maioria dos sujeitos entrevistados. Mesmo as posturas contrárias sinalizando oposição se mostraram, na prática, aceitação das normas. Os orientadores educacionais aceitaram e adaptaram-se às novas regras e hierarquias estabelecidas pelo sistema militarizado, isso pode envolver conformidade com procedimentos rígidos e possibilidade de convivência relacionada à implementação de práticas que priorizam a disciplina e a padronização.

Para manter a eficácia de seu trabalho, os orientadores tendem a ajustar suas estratégias e métodos dentro dos limites impostos. Isso pode incluir encontrar maneiras criativas de gerenciar o estresse oferecendo apoio emocional e acadêmico aos alunos, mesmo dentro de um sistema que prioriza o controle e a uniformidade. Os orientadores navegam pelo sistema hierárquico, muitas vezes negociando com administradores e outros profissionais para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas. Isso pode envolver forçar a construção de uma comunicação com os militares na busca de concessões quando possível para poder advogar por mudanças que beneficiem os alunos, mesmo dentro do sistema militarizado.

As práticas de controle estão sendo aplicadas de maneira autoritária. As regras são impostas de forma estrita, e há pouca flexibilidade para ajustes ou adaptações individuais. A disciplina é mantida através da coerção e do reforço constante das normas estabelecidas. O objetivo é doutrinar e submeter os alunos e professores a um conjunto de normas e valores específicos. A ideia é criar um ambiente onde a conformidade e a obediência sejam priorizadas sobre a expressão individual e a criatividade.

A maioria dos participantes do estudo percebe que houve domínio externo do espaço escolar por diretores militares, que vieram à escola com “carta branca”, apoiados por decretos governamentais. A prática militar proveniente do quartel e das escolas militares é desenvolvida com base em seu poder de comando, garantindo-lhes total controle, deixando os alunos e os funcionários da escola sob obediência.

Há apenas o estabelecimento de uma relação de comando interpessoal, e de certa forma autoritária, pois há alguém com o perfil certo para aceitar qualquer tipo de comando com resignação. Assim, o autoritarismo institucionalizado se instala no espaço educativo. É importante refletir sobre que tipo de escola estamos construindo com este modelo e que tipo de sociedade está sendo formada. Devemos pensar se a militarização é a resposta ou se podemos construir novos caminhos.

A reflexão sobre a militarização da educação e seu impacto na padronização dos corpos e comportamentos dos indivíduos reacende uma crítica importante no campo da pedagogia e da sociologia da educação. O contraste entre a militarização e a diversidade na escola revela tensões significativas na forma como a educação é estruturada e quais valores são promovidos. Em contextos militarizados, a ênfase está na conformidade, na obediência e na aplicação de normas rígidas. Isso pode incluir a imposição de uniformes, a implementação de rotinas estritas e a eliminação de comportamentos considerados desviantes. O controle é exercido através de métodos que visam manter a ordem e a disciplina. A ideia é que a padronização ajude a criar um ambiente previsível e controlado, que pode ser mais fácil de gerenciar e menos suscetível a desordem.

A educação militarizada frequentemente coloca uma ênfase excessiva na conformidade e na obediência, o que pode limitar a criatividade e a individualidade dos alunos. A padronização pode resultar em um sistema educacional que prioriza a ordem sobre a diversidade e a expressão pessoal.

A rigidez das práticas militares pode reduzir a flexibilidade da educação, tornando mais difícil adaptar o ensino às necessidades e interesses diversos dos alunos. Isso pode levar a uma abordagem homogênea que não atende adequadamente às diferenças individuais. Restam dúvidas sobre a eficácia do modelo militarizado em melhorar o desempenho acadêmico e a segurança escolar a longo prazo. Estudos e evidências sobre os resultados educacionais desse tipo de modelo são limitados e muitas vezes inconclusivos. O modelo pode não ter levado em consideração a diversidade das necessidades e contextos dos alunos, ignorando as abordagens mais inclusivas e adaptativas que podem ser mais eficazes. A implementação de escolas militarizadas pode estar ligada a agendas e interesses políticos que promovem uma visão conservadora da educação e da sociedade, o que pode gerar divisões e controvérsias dentro da comunidade escolar e além dela. Deste modo a prática tem gerado um debate significativo entre defensores e opositores, refletindo uma divisão mais ampla sobre a direção da política educacional no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de análise do significado da militarização das escolas públicas nas cidades de Boa Vista e Pacaraima (Estado de Roraima) para professores orientadores e orientadores educacionais em 2018 confirma a hipótese apresentada. Ou seja, o modelo militarizado de gestão escolar limita o papel dos professores orientadores e dos orientadores educacionais em seu trabalho com os alunos.

As razões para isso são variadas, como refletido nos eixos temáticos trabalhados. É evidente que este tipo de mudança na educação foi possibilitado por um momento de crise na sociedade. A crise da família em seu papel de principal educador de crianças e jovens é mencionada. Quando os pais se sentem sobrecarregados ou incapazes de lidar com a educação de seus filhos, seja por razões econômicas, de tempo ou de recursos sociais, instituições como as escolas são solicitadas a assumir este papel.

Embora não seja possível, por ser um papel que não pode ser delegado, a ideia de que uma instituição rígida deve disciplinar está ganhando terreno na sociedade. Essas mudanças estão ocorrendo diante do avanço das políticas neoliberais e de direita do Estado. O modelo de Bronfenbrenner (1987) é útil para analisar o impacto em diferentes contextos de desenvolvimento, desde as políticas públicas até a família e a escola.

O papel punitivo não pertence à escola. Isto é mostrado no eixo temático que fala sobre o processo de militarização. Segundo a perspectiva dos professores, esta é uma política pública, tomada sem a participação da comunidade e sem transição entre modelos educacionais. Outro aspecto que é destacado é a falta de preparação dos militares para a tarefa educacional e os problemas causados pela presença de pessoas inexperientes na educação de crianças e adolescentes. Do ponto de vista dos professores, a presença militar não melhora a moral ou a educação, e tem havido casos de estupro de menores por militares dentro de estabelecimentos de ensino.

Os professores se percebem como tendo treinamento e experiência, o que não lhes dá um correlato de poder dentro da escola, e não se reflete em salários. A presença militar nas escolas tem como objetivo monitorar, não educar. Um contexto rígido nas instituições, sentimento de frustração por parte dos orientadores e falta de autonomia para a tarefa prescrita são mencionados. Para alguns orientadores, o impacto emocional os levou a deixar o trabalho.

Houve também professores que tentaram um diálogo com os militares, pois concordaram com a presença dos militares para cumprir a função disciplinar. Entretanto, quando tentaram explicar a realidade pedagógica, eles não foram ouvidos e se sentiram deslocados.

Isto reforça o papel punitivo desempenhado pela presença militar nas escolas, distante do conceito de educação e da lógica de diálogo entre os atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Outro dos eixos temáticos aborda o papel da escola e da administração escolar, a partir de uma perspectiva teórica que analisa o processo ensino-aprendizagem.

O caráter emancipatório dos processos escolares, tão defendido pelos educadores, é mostrado como inexistente neste contexto. Eles consideram que são formados sujeitos passivos, alheios à realidade, e que as diferenças sociais e econômicas são naturalizadas. É um projeto educacional que forma um indivíduo dócil, adaptado à lógica do capital, da meritocracia e alinhado a uma sociedade conservadora. Outro eixo fundamental encontrado diz respeito à falta de compreensão das necessidades dos estudantes e de seus problemas, o que se opõe à lógica da punição e da disciplina.

A escola deixa de ser uma rede de apoio, detecção e contenção de problemas. Isto deixa os estudantes mais sós e isolados e com menos possibilidade de serem ouvidos e guiados na busca de soluções. Os professores acreditam que os alunos devem aprender valores, mas sem a necessidade de punição. A questão de porque as escolas se militarizaram está além do escopo desta pesquisa. Entretanto, a escola e seus atores sociais são um reflexo da sociedade como um todo. Os mesmos debates aparecem em todos os contextos de desenvolvimento. Há um discurso hegemônico que justifica isso com o argumento de que é a maneira de conter a indisciplina, a violência e o tráfico de drogas.

É provável que a educação precisasse de mudanças para se adaptar a novas situações. O curioso é que não há discussão sobre quais mudanças foram necessárias: um orçamento maior, especialistas de outras disciplinas, aumentando o número de escolas para torná-las menos numerosas e impessoais, entre outras. O dilema colocado era civil ou militar, para treinar a coisa mais preciosa que um país tem: seus recursos humanos. Isto leva a outro dos eixos temáticos levantados: por que é razoável que as políticas de educação pública incluam a esfera militar? Estas são duas lógicas diferentes. Entre os aspectos negativos da militarização está o fato de que se busca a doutrinação em vez da educação, e que os professores sentirão que não podem fazer seu trabalho. Esta desvalorização de seu papel também é percebida por pais e alunos.

Argumenta-se que a suposta melhoria que a presença militar deveria trazer não acontece, e a escola se torna um sistema que exclui. Diante disto, há narrativas que se concentram em encontrar recursos para lidar com a situação, e entende-se que isto deve ser tomado como um desafio diante da adversidade. A escolha que foi feita quando a tarefa de educar foi escolhida é reavaliada. Há também narrativas de adaptação à divisão do trabalho. Com relação à gestão escolar militarizada, ela é considerada como não baseada na educação e marca diferenças e atritos entre os atores sociais envolvidos, com professores com um status inferior ao dos militares.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; DE OLIVEIRA, J. F. **O fenômeno da militarização das escolas públicas no Brasil.** Dyle: Direção e liderança educacional, n. 3, pp. 54-54. 2019.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **“Militarização” de escolas públicas – solução?** Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao> Acesso em: 10 out. 2024.

BARTLETT, L.; LUTZ, C. **Disciplina da diferença social: Algumas políticas culturais de treinamento militar em escolas secundárias públicas.** The Urban Review, n. 2, pp. 119-136. 1998. Doi:10.1023/A:1023252527956.

BENEVIDES, A. de A. (2015) **Diferencial de Desempenho das Escolas Militares: bons alunos ou boa escola?** (UFC - Campus de Sobral) Ricardo Brito Soares (CAEN/UFC). 2015.

BENEVIDES, A. de A. **Avaliação do desempenho educacional no Ceará.** Fortaleza: UFC. 2016.

BENEVIDES, A.; Soares, R. B. **Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará.** Nova Economia, vol. 30, n. 1, pp.317-343. 2018.

BOURDIEU, P. (2014). **Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92).** São Paulo: Companhia das Letras. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Art 205 e 206. 1988.

BRASIL (2019). **Governo Federal. Decreto nº 9.465: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=67741#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%209.665%2C%20de%20Assessoramento%20Superiores%20%20DAS%20e%20Fun%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 10 out. 2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2016). Censo Demográfico. IBGE.** Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9465 de 2 de janeiro de 2019. Diário Oficial da União - Imprensa Nacional. Subsecretaria de Promoção das Escolas Cívico-Militares.** Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em 10 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação (2018).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651-escolas-civico-militares>. Acesso em 10 out. 2024.

BRASIL. MEC (2021). **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diretrizes das Escolas Cívico-Militares** Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-040-2021-01-22.pdf>. Acesso em 10 out. 2024.

BRONFENBRENNER, U. **Rumo a uma ecologia experimental do desenvolvimento humano.** Psicólogo Americano, vol. 32, pp. 513-531. 1977.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano.** Cambridge, MA: Imprensa da Universidade de Harvard. 1979.

BRONFENBRENNER, U. **Teoria dos sistemas ecológicos**. Annals of Child Development, vol. 6, pp. 187-249. 1989.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. (1993). **Hereditariedade, meio ambiente e a pergunta “como? Uma primeira aproximação**. Em R. Plomin & G. G. McClellan (Eds.), *Nature, nurture, and psychology*. pp. 313-323. Washington, DC: Associação Psicológica Americana. 1993.

BRONFENBRENNER, U., & CECI, S. J. **Natureza-natureza reconceptualizada em perspectiva de desenvolvimento: Um modelo bio-ecológico**. *Psychological Review*, vol. 101, pp. 568-586. 1994.

BRONFENBRENNER, U. **O modelo bioecológico a partir de uma perspectiva de curso de vida: Reflexões de um observador participante**. Em P. Moen, G. H. Elder Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-616). Washington, DC: Associação Psicológica Americana. 1995a.

BRONFENBRENNER, U. **Ecologia do desenvolvimento através do espaço e do tempo: uma perspectiva de futuro**. Em P. Moen, G. H. Elder Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 617-649). 1995a.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**, Porto Alegre, Artes Médicas. 1996.

BRONFENBRENNER, U.; Morris, P. A. **A ecologia dos processos de desenvolvimento**. Em: Damon, W.; Lerner, R. M. (Orgs.). *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Modelos teóricos do desenvolvimento humano. Nova York: John Wiley, 1998. pp. 993-1028. 1998.

BRONFENBRENNER, U. **Tornar o ser humano**. Thousand Oaks, CA: Sábio. Bronfenbrenner U., & Morris, P. A. (1998). A ecologia dos processos de desenvolvimento. Em R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5<sup>a</sup> ed., Vol. 1, pp. 993-1028). Nova York: Wiley. 2005.

BRONFENBRENNER, U., & Morris, P. A. **O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano**. Em R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc. 2006.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução por: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed. 2011.

CAPAVERDE, C. B.; LESSA, B. de S.; LOPES, F. D. **“Escola sem Partido” para quem? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 204-222. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/B4FkpWXpm9KgWS7dXPf7QKn/abs tract/?lang=pt> Acesso em: 10 out. 2024.

CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA, (2018). Disponível em: <https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/12785-prefeitura>. Acesso em 10 out. 2024.

FERREIRA, N. S. R. **“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia**. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UFG. 2018.

GIROUX, H. **Quando as escolas se tornam zonas mortas da imaginação: Manifesto de Pedagogia Crítica**. *Journal of Education*. 2015.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a gestão de identidade estragada**. Nova York: Prentice-Hall. 1963.

KILDUFF, F. **O controle da pobreza operado através do sistema penal**. Revista Katálysis. Volume 13. Florianópolis: Jul/dez. 2016.

LE MONDE DIPLOMATIQUE. Brasil. São Paulo: Plural Indústria Gráfica Ltda., v. 134, n. 12, 31 ago. 2018. Mensal. **A Militarização das Escolas Públicas**. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-militarizacao-das-escolas-publicas>>. Acesso em: 10 out. 2024.

LEWIN, K. **Teoria de campo e experiência em psicologia social: Conceitos e métodos**. American Journal of Sociology, vol. 44, pp. 868-896. 1975.

LIMA, M. E. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2018.

MELO, V. M. P. **A entrega da gestão das escolas públicas estaduais para a Polícia Militar em Goiás: militarizar é a opção?** Revista Brasileira de Educação: [rbe@anped.org.br](mailto:rbe@anped.org.br). 2015.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”**: Escola sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. Direito & Práxis, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 15, pp. 590-621. 2016.

OLIVEIRA, D. D. de. **As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência**. Em: Caetano, I. de O.; Viegas, V. (orgs.). Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais. p. 41-52. 2016.

SANTOS, Catarina de Almeida. **“Sentido, Descansar, em Forma: Escola-Quartel e a Formação para a barbárie”**. Educação & Sociedade, n. 42, e244370. Epub 24 de setembro de 2021.

SILVA, E. F.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. de A. **Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas**. Revista Exitus, vol.10, n. 1, e 020116. 2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1485silva>

SPESSATTO, G. **Fluxo de Caixa Como Instrumento de Controle Gerencial para Tomada de Decisão** #: Um Estudo Realizado em Microempresas. Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ, v. 15, n. 2, pp. 75-88. 2010.

TEDESCHI, Sirley Lizott. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** - 04 a 08 de outubro, UFSC - Florianópolis. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma crise educacional brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 195, pp. 310-326, maio/agosto. 1999.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. 2. ed. Rev. e Ampl. São Paulo: Unesp. 2006.

VIANA, C. dos S.; Oliveira, G. F. dos S. **A relevância da militarização de escolas públicas no Brasil**. Revista Científica Núcleo Multidisciplinar do Conhecimento. Ano 04, ed. 08, vol. 01, pp. 170-182. Agosto de 2019. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/relevancia-da-militarizacao>. Acesso em 10 out. 2024.

VILLALBA QUESADA, C. **Redes sociais: Um conceito com implicações importantes na intervenção comunitária.** Em Intervencion Psicosocial. Journal on equality and quality of life, vol. 2, pp. 8-9. 2003.

YANNOULAS, Silvia; AFONSO, Sophia; PINELLI, Lais. **Propostas neoconservadoras político-pedagógicas: falácia da “ideologia de gênero” e do movimento “escola sem partido”.** Debate Público: Reflexão de Trabajo Social, ano 11, n. 21, jul. 2021. Disponível em: [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/08/11\\_Yannoulas.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/08/11_Yannoulas.pdf). Acesso em: 10 out. 2024.