



Impactos, entraves e desafios da gestão compartilhada de uma escola municipal com a Polícia Militar de Minas Gerais

Wesley Dias Santos

Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste MG, Campus São João Del Rei

Mestre em Educação.

wesley.pedagogo@gmail.com

Juliana Brito de Souza

Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste MG, Campus São João Del Rei

Doutora em Educação

juliana.brito@ifsudestemg.edu.br

Resumo: O atual contexto social, político e econômico é paradoxal. Se de um lado, alguns grupos sociais e instituições rechaçam toda forma de autoritarismo e submissão, de outro lado, encontramos movimentos que buscam retomar ações que enfatizam a hierarquização, a submissão e a obediência como formas de resolução dos conflitos e problemas sociais. A partir dessa prerrogativa, apresentamos o presente trabalho de pesquisa que pretende discutir a questão da gestão democrática em uma instituição pública municipal que adotou o modelo de gestão compartilhada com a Polícia Militar de Minas Gerais. O objetivo principal deste estudo, que consiste em analisar, no contexto da escola municipal em questão, como ocorre a construção dos processos democráticos garantidos em lei, uma vez que, há uma instituição estranha à escola que foi chamada para atuar dentro do seu espaço e que cumpre um papel social distinto daquele de consenso, tradicionalmente relacionado a ela. Para que tal investigação fosse possível, partimos da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, na perspectiva histórica, explorando o contexto e revisando bibliografias que tratam do assunto, além de consultas, in loco, de documentos que regem a escola. Alguns autores de grande expressão foram consultados, tais como: Foucault, Freire, Saviani, Cury, Libâneo, Freitas, dentre outros. A aproximação do objeto de pesquisa se deu por meio de estudo de caso, buscando compreender algumas particularidades da implantação deste modelo de gestão, que outorga para si, ser pioneiro no Brasil em âmbito municipal, relacionando os sujeitos e ações que compõem o contexto, de forma a identificar processos e a sintetizar resultados. Como resultados parciais foram possíveis algumas conclusões, a de que a escola por si só não é capaz de resolver o problema estrutural da violência; modelos autoritários de gestão geram práticas pedagógicas castradoras e silenciadoras, que docilizam especialmente as camadas mais populares, grande maioria, que depende do serviço público ofertado pela rede municipal de educação em questão e que o fator qualidade/investimento de escolas militares diferencia da realidade de escolas militarizadas que continuam recebendo investimentos muito insuficientes para garantia de um padrão de qualidade.

Palavras-chave: Gestão democrática; escola pública; militarização; democracia.

Introdução

O presente artigo busca analisar a prática adotada na gestão compartilhada entre uma Escola Municipal e a Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, avaliando os desafios e impactos na construção da gestão democrática, que busca descentralizar o poder e entender o diálogo e a participação como formas de colocar os mais variados sujeitos da comunidade escolar, como protagonistas do processo da gestão escolar.

A gestão democrática da escola pública é tratada como aspecto fundamental pela legislação vigente, estando posta de forma clara na Constituição da República de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9394, de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024. A Carta Magna, além de discutir amplamente sobre os processos democráticos, define os aspectos da gestão democrática na escola como meio de garantir a qualidade da educação, como podemos aferir a partir da leitura do artigo 206, cuja transcrição se faz abaixo:

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] 7 VI- gestão democrática do ensino público, na forma de lei (Brasil, 1996).

É no artigo 3º da LDB 9.394/96 que fica estabelecido em forma de lei o novo modelo de gestão educacional, a democrática, tornando-se modelo obrigatório nas escolas públicas. O artigo também discorre sobre os princípios de ensino no país:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996).

Já o artigo 14 da LDB 9.949/96 evidencia como acontecerá a gestão democrática na escola, como a instituição educacional irá organizar esse modelo de administração escolar que visa à participação conjunta dos grupos que pertencem à escola.

O PNE resume bem o que a legislação procurou definir e estabelece como meta, a gestão democrática das escolas públicas, como modelo real de prática. Segundo o Plano Nacional de Educação:

A gestão democrática da educação nas instituições educativas e nos sistemas de ensino é um dos princípios constitucionais garantidos ao ensino público, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), confirmando esse princípio e reconhecendo a organização federativa, no caso da educação básica, repassou aos sistemas de ensino a definição de normas de gestão democrática, explicitando dois outros princípios a serem considerados: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (PNE, 2014, p.59).

1 Elementos que fundamentam a proposta democrática de gestão

Há na gestão democrática uma característica fundamental, a de assegurar a execução coordenada e integral das atividades, dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente, articulando as relações interpessoais nesta Instituição, internamente e entre ela e a comunidade externa. Estamos falando de uma prática democrática organizada, onde deve haver planejamento e diálogo como caminhos de construção coletiva.

Podemos elencar algumas características próprias que definem a gestão democrática, tais como: dialogicidade – respeito à divergência de opiniões e consideração de elementos contraditórios; decisões coletivas – considerando a pluralidade dos sujeitos envolvidos nos processos de decisão e execução; consideração dos sujeitos individuais – reconhecimento do processo de desenvolvimento individual dos sujeitos dentro da coletividade.

Isto posto, analisamos uma experiência onde a prefeitura chamou uma instituição militar para compartilhar com a escola sua gestão, situação que diverge em muitos aspectos da finalidade das instituições educacionais públicas, conforme os princípios da gestão democrática. Por sua vez, os estatutos e documentos disciplinadores de instituições militares têm por característica sobressalente a obediência pela obediência, a submissão pela patente e a

concordância inquestionável, que muitas vezes, não permite o diálogo e a discussão, senão que o cumprimento imediato e pouco reflexivo das ordens estabelecidas.

É perceptível que tal modelo é irreconciliável quando falamos de democracia, onde a autoridade, o poder e a imposição são aspectos amplamente discutíveis e onde a pluralidade de conceitos, opiniões e divergências de ideias são consideradas a base.

Sujeitos só podem tornar-se democráticos se vivenciarem experiências democráticas, o que pressupõe um processo constante de mudança, de algo que não está definido previamente, mas em construção permanente, é uma construção a partir de, e não para. Nesse sentido, a escola é o ambiente favorável para essa vivência, conforme menciona Freire (1967):

[...] A democracia que, antes de ser forma política é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas comuns. Em que o homem participe (Freire, 1967, p. 81).

Como então garantir a gestão democrática nesse espaço específico? É possível? Quais são os impasses e desafios? Quais os fundamentos reais que moveram a intenção? Essas foram as questões que despertaram em nós o interesse em pesquisar sobre o assunto.

Ao considerarmos a literatura educacional sobre o tema, percebemos que os protagonistas da gestão escolar são os professores, os alunos, os pais de alunos, funcionários, e todos aqueles que de certa forma compõem a escola. Uma tensão se estabelece quando policiais, até então sujeitos não pertencentes ao ambiente escolar, são chamados a participarem dessa organização.

Sendo assim, o presente artigo busca discutir a gestão compartilhada da escola municipal com a polícia militar, verificando os impasses, as tensões e eventuais possibilidades desta forma de organização.

Para possibilitar tal análise, utilizamos de uma comparação entre a legislação vigente, a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96, o PNE 2014-2024 e as práticas adotadas pela escola.

Com o objetivo de articular a temática de estudo com o referencial adotado, apresentamos, algumas reflexões preliminares que inspiraram e fundamentaram a construção desta

problemática de investigação. Ressaltamos, porém, que é a partir da imersão no universo da pesquisa que definimos objetivamente as categorias de análise.

O interesse que embasa e justifica este trabalho de pesquisa decorre do interesse por temáticas ligadas aos processos de democratização do e no ensino e de estudos que realizamos sobre as obras de diversos teóricos da pedagogia libertária, libertadora e pedagogia histórico-crítica¹, abordagens estas, que priorizam os processos democráticos da relação de ensino-aprendizagem. Dentre estes teóricos, destacamos: Paulo Freire, Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury, Luiz Carlos de Freitas, dentre outros.

2 Proposta metodológica

As estratégias metodológicas que elegemos e que nos permitiu fazer algumas análises do objeto de investigação proposto de forma coerente, está enquadrada na pesquisa exploratória-qualitativa dentro da perspectiva histórica e quanto ao método, realizamos um estudo de caso na escola, com revisão bibliográfica, análise documental do regimento escolar e código de ética e visitas de observação do cotidiano escolar.

Yin (2005) argumenta que a pesquisa exploratória tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideais com vistas à formulação de novas teorias, modelos e hipóteses pesquisáveis em estudos posteriores. Elas são do tipo aproximativo, acerca de determinado fato, e desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral. Por isso, são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente, envolvem levantamento bibliográfico e conceitual, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Mattar (2002) salienta que a pesquisa exploratória se justifica pela necessidade de aprimorar ideais quando o fenômeno abordado ainda está em um estágio inicial de investigação, ou seja, quando os estudos relacionados ao tema ainda são incipientes.

O tema é ainda um tema novo na literatura educacional. Por esta razão, a natureza da pesquisa é exploratória, essencial para o desenvolvimento da investigação proposta, pois pode suscitar novas ideias e descobertas.

¹¹ Tratam-se de tendências que enquadram-se nas chamadas correntes pedagógicas contra hegemônicas e que fundamentam-se no aspecto filosófico-político da educação, levando em consideração a educação como principal agente de transformação da sociedade.

Conforme Richardson (1989, p. 39), procedimentos qualitativos objetivam descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. Assim, tal abordagem permite a análise dos aspectos subjetivos e cognitivos. Triviños (1987) destaca que a pesquisa qualitativa tem a característica de observar o ambiente natural como fonte direta dos dados. Nela, o pesquisador constitui “instrumento chave”. Godoy a respeito da pesquisa qualitativa salienta:

[...] obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, isto é, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

De acordo com Creswell (2002), o paradigma qualitativo tem suas raízes na antropologia cultural e na sociologia americana. Contudo, recentemente ela tem sido adotada por pesquisadores da área educacional. Tal paradigma tem o propósito de compreender uma situação social particular; é um processo investigativo no qual o pesquisador gradualmente constrói o sentido de um fenômeno social por contrastar, comparar, replicar, classificar o objeto de estudo.

Pesquisas qualitativas caracterizam-se, portanto, pela interpretação de fenômenos em determinado contexto. É este o propósito maior de nossa pesquisa que se dispôs a analisar as tensões, entraves e possibilidades da gestão compartilhada entre a PM e uma escola municipal.

A carência de estudos sobre nosso objeto fez com que importantes aspectos inerentes ao mesmo sejam desconsiderados.

De acordo com Richardson (1989), o estudo de caso permite ao pesquisador descrever a complexidade de determinado problema e analisar em maior profundidade o comportamento dos indivíduos, considerados os processos dinâmicos vividos pelos grupos sociais. Para Eisenhardt (1989, p. 534), “o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que foca na compreensão da dinâmica presente dentro de um ambiente particular”.

3 Contextualização do projeto e da escola

A iniciativa de implementar na região uma escola pública militarizada, partiu do então capitão, comandante da 140ª CIA da PM, que propôs ao comandante do 38º Batalhão da Polícia Militar (BPM), que tal modelo fosse implantado na cidade de Andrelândia – MG. No entanto, o coronel argumentou que o projeto deveria ser implantado em uma localidade que tivesse alto índice de criminalidade e que demandasse da PM uma maior atenção de combate e prevenção ao crime. A cidade que apresentava tais características no momento e que se enquadrava nos indicadores era cidade de Santa Cruz de Minas – MG.

Embora Santa Cruz de Minas – MG seja considerado o menor município brasileiro em extensão territorial 3.565 Km², segundo dados do IBGE, registrava-se um índice alto de assassinatos entre jovens de 15 a 24 anos. Além disso, a cidade fica entre os municípios de São João Del Rei – MG e Tiradentes – MG, o que acaba por aumentar em termos reais o número de população por espaço ocupado. As características avaliadas tornaram a cidade alvo do projeto.

Conforme informado pela Secretária de Educação em exercício no ano de 2019, foi realizada uma consulta pública aos profissionais da educação, professores e supervisores, direção e uma audiência pública com os pais e alunos no momento de implantação da proposta, sabe-se que houve resistência de grande parcela de pais e profissionais da escola naquele momento, houve inclusive o entendimento e argumentação de que tal projeto transformaria a escola em uma espécie de “pequeno quartel” e já evidenciavam acerca da finalidade da escola pública em contraposição a proposta da escola militar, que era de atender a um público específico, como filhos de militares e ou pessoas afeitas a esse modelo pedagógico, mas nada que pudesse impedir a continuidade do projeto que foi aprovado. Em seguida, foi realizada uma reunião com a equipe pedagógica para alteração do regimento e criação do código de ética.

Os principais argumentos apresentados no documento de implantação do modelo na escola do município estão alinhados às justificativas, também presente nos ideais do macro contexto, que defende a militarização das escolas públicas, as chamadas escolas cívico-militares, partindo dos pressupostos de que há possibilidade de ocorrência de crimes e violências no contexto escolar, e que embora a escola seja um espaço educacional e de formação, não está alheio a possibilidade do cometimento de crimes; da observação de degradação do ambiente escolar nas

escolas brasileiras; da ocorrência de fatos delituosos, que vão desde agressões físico/morais à manifestação extremada de violência como o homicídio.

Há então, a partir dessa premissa um entendimento de que atos infracionais possíveis de serem praticados nessa proporção fugiriam à competência do papel da escola e dos profissionais que nela atuam, sugerindo assim um modelo equivalente às escolas militares, que no entendimento dos propositores poderiam contribuir com uma pedagogia de combate à violência, por meio da disciplina e do patriotismo, agregando valores através de atividades cívico-militares. Um fator que merece importante destaque está relacionado à questão do financiamento. O investimento econômico nas escolas militares não é o mesmo em escolas públicas militarizadas. Um aluno do Colégio militar custa em média R\$ 19 mil por ano, enquanto um aluno das escolas estaduais ou municipais chega a custar em média entre R\$ 2.875,03 e R\$ 4.935,71. O que consiste dizer que há uma falsa sensação de aumento do investimento no ensino ofertado. As escolas militares contam com equipe profissional bem remunerada, excelente infraestrutura, maiores investimentos por aluno comparados às escolas públicas civis.

3.1 Elementos que norteiam a pedagogia militar

Verificando os documentos que regem a escola, sobretudo o código de ética, podemos enfatizar que nessa concepção pedagógica dois aspectos são fundamentais na execução das atividades, a disciplina e a rotina.

A disciplina, segundo Foucault (2014), é um dispositivo que busca não só sujeitar o indivíduo, mas busca torná-lo tanto mais obediente quanto útil e vice-versa.

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que as determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar e inverte por outro

lado a energia, a potência, que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força do produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (Foucault, 2014, p. 135-136).

Ora, um dos principais objetivos da escola é formar o cidadão para o desempenho consciente de seu papel junto à sociedade, levando-o a uma participação transformadora da realidade em que está inserido. Nesse sentido, as propostas pedagógicas adotadas devem levar o educando a um posicionamento questionador frente às mais diversas realidades possíveis.

Uma escola que adota uma proposta pedagógica homogeneizadora não estará contribuindo com a diversidade e a pluralidade, que são características próprias de ambientes democráticos, uma vez que, a escola não só precisa acolher os diferentes sujeitos, bem como tem o papel fundamental de colocá-los em diálogo, desenvolvendo neles a capacidade de respeitar e conviver com as diferenças. Um regime totalizante e uniforme desenvolverá comportamentos padronizados e indivíduos silenciados diante da disciplina castradora e pouco consciente.

Uma escola que pretende ser democrática não pode estar a serviço de produzir “corpos dóceis”, pessoas subservientes e conformadas com a realidade, sobretudo, quando falamos de uma escola contextualizada na sociedade brasileira, que tem em sua gênese relações de dominação e opressão enraizadas e que desembocam em grandes desigualdades sociais. A escola precisa desenvolver a “positiva rebeldia” para libertação dos sujeitos buscando melhores e mais igualitárias condições de vida.

Escolas que possuem propostas pedagógicas semelhantes às do referido projeto entendem que o principal objetivo da escola é a formação moral. Freitas (2018) aponta que tal concepção é responsável por uma espécie de seleção dos alunos socialmente aceitáveis, o que contribui ainda mais para reforçar desigualdades: “Este movimento em direção ao que é “correto” socialmente (p. ex. “ser cooperativo, resiliente”) cria, pelo oposto, o que “não é correto” e fornece, ao mesmo tempo, as bases para o julgamento moral dos estudantes considerados “adequados” e “inadequados” (Freitas, 2018, p. 113).

A cidade é violenta por que há uma baixa escolaridade? A cidade é violenta por que a infância e a juventude são violentadas? Qual a parcela de participação e responsabilidade da escola nesse cenário? Por que a indisciplina, a inquietação e a rebeldia foram intimamente associadas à violência? A militarização da escola pública baseada na disciplina, no cumprimento inquestionável

das regras poderá dar conta de um problema tão complexo como a violência? São questões que nos levam à reflexão.

3.2 Problemática da violência no contexto escolar – indisciplina x crime

A concepção e relação entre escola versus violência e escola versus sociedade, o entendimento de que a violência é aprendida e ou a baixa escolaridade é causadora da violência em determinado contexto, desembocam em grandes debates acerca dessa relação tão estreita.

Na maioria dos debates, entende-se a escola como principal responsável pela conservação das condutas sociais, talvez por imputar uma responsabilidade unilateral à escola esquecendo-se da coparticipação da família e sociedade e uma maior e melhor ação efetiva do Estado.

Para Arroyo (2007), existe uma tendência a associar condutas de indisciplina às condutas violentas, o que faz com que a infância e a adolescência sejam marcadas de forma estigmatizante como geração violenta, como infratores, como réus. No entanto, existe um distanciamento da reflexão do quanto é violentada essa mesma infância e juventude, dos inúmeros fatores de violência que os envolvem, nos mais diversos níveis e aspectos, e de quanto são também vítimas desse processo. O que nos leva a entender que a escola é um importante processo e tem um papel fundante na constituição dos cidadãos, mas não depende unicamente dela. As condições da vida material e tudo quanto diz respeito ao bem estar e as condições necessárias para uma vida digna são tão importantes quanto.

O projeto que ainda está em implementação, prevê a criação da Associação de Pais e Mestres, possui Conselho Escolar e tem uma direção escolar civil adjunta a um corpo de coordenação de disciplina escolar (CCDE), que é composto por dois PM's da reserva oriundos do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd). Ao fundamental II foi adicionada a disciplina de Civismo que é lecionada por duas advogadas da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). A escola também conta com um núcleo psíquico/social, composto por uma assistente social e uma psicóloga. Houve um pequeno número de evasão e conforme se constata há um maior índice de pais interessados em matricular seus filhos na escola, na maioria das vezes, são os pais que demonstram maior interesse. A Educação Infantil não participa do sistema de gestão

compartilhada, uma vez que o programa foi sugerido apenas para o ensino fundamental, a escola também é a única a ofertar a educação infantil no município e não poderia aplicar algumas das regras estabelecidas no código de ética da escola, por exemplo, a transferência (expulsão) de alunos inadequados, além claro, de ser um público que foge das características de aplicação do projeto.

Analisando o Código de Ética que regula aspectos disciplinares, prevê punições e recompensas, observou-se uma série de normas e condutas que são esperadas por parte dos alunos. Uma espécie de código de direito penal, que estabelece normas, medidas preventivas e punições de acordo com as faltas, que podem variar entre uma escala de leve, média, grave ou gravíssima. O cumprimento ou não, podem render aos alunos recompensas ou punições, dentre tais punições está inclusive a de dar a escola o direito de transferir os ‘maus alunos’.

Ao tratar sobre modelos educacionais pautados na função moralizante da escola e que tende a convergir para uma gestão mais autoritária, Arroyo (2007) faz as seguintes observações:

Observam-se tendências a regimentos escolares mais rígidos, disciplinas e penalidades e até expulsões sumárias dos indisciplinados. Até negar o direito à matrícula dos ditos violentos. A tendência é recuperar formas de gestão mais centralizadas perante a bandeira de gestão democrática das escolas, defendida desde os anos de 1980 (Arroyo, 2007, p. 803).

Os alunos ingressam na escola com uma pontuação que pode aumentar ou diminuir, a depender das condutas e escolhas que vão fazendo ao longo da jornada escolar. A escola utiliza dois formulários para medir tais condutas, o Formulário de Registro Disciplinar (FRD), que é preenchido pelos docentes quando há alguma infração e a Ficha de Registro de Recompensa, quando há alguma atitude que mereça ser enaltecida. Tais atitudes meritórias são registradas a fim de classificar os alunos em uma cerimônia oficial, onde toda escola acompanha a entrega de medalhas, cujos valores de pontuação são agregados no histórico do aluno de acordo com a colocação (Medalha grau ouro = 10 pontos; Medalha grau prata = 07 pontos e Medalha grau bronze = 05 pontos).

Um fator que poderíamos apontar, e que diz respeito ao aspecto do direito à escola pública, é que, uma vez militarizada e sendo a única escola municipal, a escola assume formas distintas daquela concebida na legislação brasileira e impede que pais e alunos que discordem do modelo usufruam desse direito, conforme está enfatizado e estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019).

Embora haja alguns traços de democratização do espaço escolar como o Conselho Escolar e a perspectiva de criar a Associação de Pais e Mestres (APM's), observa-se uma concepção de gestão centrada nas concepções tradicionais, onde gestores e docentes detêm o poder de educar, onde os alunos são considerados apenas receptores e destinatários da educação, sujeitos que devem ser docilizados e domados, que encontra-se em um estado natural e que precisa ser unicamente ensinado. Tal formato de escola está enraizado em uma concepção de educação concebida como acomodação, de cima para baixo e não de dentro para fora, conforme cita Freire (1967):

[...] Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de uma busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (Freire, 1967, p.97)

O regimento interno e código de ética adotado pela escola que deveria ser um dos instrumentos de participação e de democratização segue o padrão das escolas militares, o que sem dúvida anula a possibilidade de colocar a diversidade de ideias em diálogo, essência dialógica esta que é inclusive a natureza própria da educação, sua essência enquanto processo de construção da aprendizagem. Conforme apontado por Arroyo (2007):

A elaboração dos regimentos internos como atos administrativos são um momento oportuno de ressaltar a noção de autonomia dos estabelecimentos escolares (art. 15 da LDB) de modo a evitar tanto um regimento absolutamente único, quanto a cópia pura e simples de outras unidades (Arroyo, 2007, p. 491).

Não podemos falar de democracia sem possibilitar espaços que viabilizem o diálogo, onde haja questionamentos às regras pré-estabelecidas e que possam ser modificadas de acordo

com o interesse de toda comunidade que compõe a realidade e o contexto em que estão imersos os sujeitos.

Outro fator importante e fundamental diz respeito à concepção pedagógica e à concepção de educação em seus aspectos político/social, filosófico e legal. Integrada a esses aspectos, a concepção antropológica, de ser humano e cidadão que a escola deverá formar, sobretudo, no que diz respeito ao papel da pedagogia e à função da escola. Arroyo (2007) ao refletir sobre o tema aborda:

[...] Talvez o sistema escolar tenha reduzido sua função a ensinar, a transmitir conteúdos, habilidades, competências para a inserção no mercado. Consequentemente tenha estado mais sensível às demandas do mercado do que aos grandes embates da sociedade. Com relação à infância e à juventude, talvez tenha estado mais preocupado em torná-las empregáveis do que entender os perversos processos de sua destruição por meio das diversas formas de violência. (Arroyo, 2007, p. 792).

Implicada nessa forma de conceber a função da escola e o papel da pedagogia está o conceito filosófico do objeto da formação ou da instrução escolar, a depender de como se concebe o sujeito aprendente. Há uma grande problemática filosófica que se apresenta, a de que termos generalistas não englobam especificidades e condutas reais, ou seja, ao definir uma formação idealizada a partir da disciplina e da conduta moral homogênea estamos concebendo uma sociedade também uniforme e homogênea, o que na realidade concreta não se aplica. A sociedade é formada por sujeitos individuais, com suas mais variadas formas de comportamento, onde se constata uma série de conflitos e embates naturais da convivência social.

O que isso implica no modelo em questão? É que aqueles (as) que não se adequam ao modelo uniforme estão automaticamente excluídos, além de serem estigmatizados com rebeldes, infratores, quiçá até como criminosos, tais ações tendem a reforçar ainda mais as desigualdades e a intolerância na coletividade.

Quando se classifica por parâmetros de rendimento intelectual se usa a expressão “alunos com problemas de aprendizagem”, “repetentes”, mas permanecendo na escola, ainda confiáveis. Quando as classificações são por critérios morais se usa a expressão “alunos-problema” porque, quando violentos, logo são estigmatizados, expulsos, segregados do convívio escolar. Desconfiáveis (Arroyo, 2007, p. 790).

É exatamente aí o ponto nevrálgico da questão, a escola perde sua natureza de pública, para todos, para os mais variados tipos de sujeitos e passa a atender a um padrão exigido e idealizado pela parcela da sociedade que detém o poder de comandar e ditar o que é o ser humano e o cidadão ideal.

Outra questão que se levanta no campo político/social é que aqueles que sobreviverem a esse processo de ‘seleção natural’, devem conformar a serem cidadãos disciplinados, que cumpram adequadamente as regras estabelecidas sem questionar as estruturas, que produzam de acordo com as demandas do mercado, enquadrando-se nas funções para as quais foram criados, ou seja, o papel da escola passa a ser a fabricação de sujeitos completamente acríticos.

A proposta de eliminar “os tomates podres” antes que estraguem os bons amplia a ação repressora nas escolas. Especialmente aquelas que são terceirizadas ou operam com *vouchers*, vão pressionando para que os estudantes “que não se adaptam às regras” sejam eliminados e procurem outras escolas (usualmente públicas nas imediações). Isso além de “proteger” as escolas nas avaliações, eliminando antes o que podem diminuir suas médias gerais, contribui para o *marketing* de uma escola sem alunos com problemas (Freitas, 2018, p. 117).

O espaço escolar democrático deve propiciar aos sujeitos um ambiente de amadurecimento, de situações que permitam construção a partir da coletividade mediada pelo diálogo e pelo respeito mútuo, um espaço acolhedor que permita a livre expressão de todos independente de suas condições sociais e históricas. Um modelo de gestão escolar que atenda apenas parte dos interesses sociais de determinada classe, coloca em risco o direito de uma escola pública diversa e plural, que entende o ser humano como um vir a ser e não um ser dado.

Considerações Finais

Diante das reflexões e provocações proporcionadas nesse estudo, entendemos que a militarização de uma escola pública inviabiliza processos democráticos construtivos, organizações coletivas que envolvam sujeitos que convivem dentro do espaço da escola e o envolvimento da sociedade em seu entorno. A presença da polícia nesse contexto é entendida como um antídoto para combater um mal específico, a questão da violência. Como se a disciplina fosse um remédio infalível para a construção de uma sociedade perfeita. Sabemos que a discussão acerca da violência é ampla, complexa e que envolve inúmeros fatores externos ao ambiente escolar e que acabam refletindo por amostragem nesse micro contexto que é a escola. Qual o contexto de cada um desses

sujeitos? Como vivem suas famílias? Em que condições socioeconômicas? Quais políticas públicas atendem a essas demandas? Uma educação autoritária seria capaz de formar sujeitos livres e corresponsáveis ou ao contrário, sujeitos submissos e obedientes a uma ordem social que não deve ser quebrada?

Não há dúvidas que o modelo militarizado exige um investimento financeiro maior, nesse caso, da prefeitura municipal, pelas exigências que são feitas para implantação de projetos desse nível, no entanto, até mesmo o dinheiro a ser aplicado na escola, em uma gestão democrática deveria passar por um amplo debate que envolvesse os sujeitos interessados, alunos, pais, professores e demais profissionais da escola, civis do entorno da escola e membros da gestão.

No que tange à legislação, esbarramos em conflitos que impossibilitam o direito à escola pública com características que abranjam o maior número de cidadãos plurais quanto os que compõem a sociedade, nesse caso, a consulta pública que em primeiro momento soou como aspecto democrático foi bastante restritiva, com pouco diálogo com a sociedade civil e que tomou decisões que não a envolveram como um todo, pais, alunos e profissionais. Outro fator posto na legislação que é a implantação de APM's, Grêmios estudantil e conselho escolar ainda não foi implementado na escola e ou ainda não contempla a diversidade de membros necessários para equalização do poder de decisão. Isso nos leva a pensar que são organizações pouco valorizadas pela escola ou não prioritárias para garantia de um modelo de escola democrática. Ao contrário, o modelo de líder de turma alicerçado em meritocracia, busca estimular uma competição pouco sadia para lideranças democráticas que respeitem a decisão da coletividade.

O educando é entendido como sujeito a ser disciplinado e domesticado, caso contrário é punido, tal concepção de educação fere irrefutavelmente concepções democráticas de educação e inviabilizam a construção de uma sociedade plural e democrática, onde a diversidade é extremamente importante. Se a escola não for esse espaço propício de vivência, onde os sujeitos possam expressar-se, muito dificilmente essas crianças serão cidadãos conscientes de seu papel no mundo e estarão sempre esperando que determinem uma regra a cumprir, de que alguém determine o que fazer e jamais serão capazes de se opor a estruturas que degradam suas vidas e de seus concidadãos.

Uma educação que pretenda ser emancipadora e libertadora, jamais poderá exercer a função de “uniformizar” os educandos, de colocá-los em produção de escala, como se a escola

fosse uma fábrica de “cidadãos de bem”, ignorando àqueles que questionam e desestabilizam a ordem, os chamados indisciplinados e problemáticos.

A escola democrática precisa estar aberta para acolher amorosamente o maior número de sujeitos possíveis, buscando coletivamente a resolução de conflitos e embates de forma positiva e esperançosa. A escola não é o lócus da salvação da humanidade, nem pretende sê-lo, mas ela sem dúvida é um lugar de esperança, que poderá ao invés de rechaçar “alunos problemáticos” acolhê-los.

Não nos cabe aqui refutar totalmente o modelo adotado pela escola, apenas fazemos proposições que parecem adequar ao que nossa breve história democrática na política brasileira e que consequentemente se reflete nas políticas de educação ao longo do tempo, nos ensinou, que a via da democracia é a mais viável para que uma sociedade mais justa seja possível.

O modelo de escola democrática é experimentado na construção comum, não é algo dado a priori, nem pode sê-lo, é fruto de um trabalho sério e sistemático, minucioso e afetivo, que envolve pessoas concretas com suas histórias de vida, com suas experiências de afeto e de conhecimento. Não é possível que tudo isso se construa fora de um diálogo respeitoso, nesse modelo de escola e de gestão todos são importantes, alunos, pais, familiares, civis que cercam a escola, instituições que contribuem para formação humana, profissionais da escola e gestão como mediadora. Sendo assim, nenhuma palavra é mais importante que a outra e sim todas as palavras são comunicadoras de uma nova sociedade de esperança a ser construída, onde haja vida e dignidade para todas as pessoas.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ARROYO, M. G. Quando a infância infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 787-807, out.2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Diário oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 mai. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Movimento**. 2014. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2019.

CASSIO, F. **Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 2. ed. London: Sage Publications, 2002.

CURY, C. A. J. Sistema Nacional de educação: desafio por uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n. 105, p. 187-209, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 de jul. de 2019.

EISENHARDT, K. Building theories from case study research. **Academy of Management Research**. v.14, n 4, p.532-550, 1989.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz da Terra, 1967.

FREITAS, L.C. **A Reforma empresarial da educação – Nova direita, velhas idéias**. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n. 3, p.20-29, maio/junho, 1995.

HART, V. O que é democracia na escola? **Educação**, São Paulo, jun. 2009. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/novidades/informe,7,1103>. Acesso em: 08 de jul. de 2019.

MATTAR, N.J.A. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação**, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

TRIVINÕS. A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTMANN, L. C.; KLIPPEL, S. R. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar.** Curitiba: Inter Saberes, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Impacts, obstacles and challenges of shared management of a municipal school with the Military Police of Minas Gerais

Abstract: The current social, political and economic context is paradoxical. If, on the one hand, some social groups and institutions reject all forms of authoritarianism and submission, on the other hand, we find movements that seek to resume actions that emphasize hierarchy, submission and obedience as ways of resolving conflicts and social problems. Based on this prerogative, we present the present research work that aims to discuss the issue of democratic management in a municipal public institution that adopted the shared management model with the Military Police of Minas Gerais. The main objective of this study, which consists of analyzing, in the context of the municipal school in question, how the construction of democratic processes guaranteed by law occurs, since there is an institution foreign to the school that was called to act within its space and which fulfills a social role distinct from that of consensus, traditionally related to it. To make such an investigation possible, we started from the methodological approach of qualitative research, from a historical perspective, exploring the context and reviewing bibliographies that deal with the subject, in addition to consulting, on site, documents that govern the school. Some important authors were consulted, such as: Foucault, Freire, Saviani, Cury, Libâneo, Freitas, among others. The research object was approached through a case study, seeking to understand some particularities of the implementation of this management model, which allows it to be a pioneer in Brazil at the municipal level, relating the subjects and actions that make up the context, of way to identify processes and synthesize results. As partial results, some conclusions were possible, that the school alone is not capable of solving the structural problem of violence; Authoritarian management models generate castrating and silencing pedagogical practices, which especially docilize the most popular classes, the vast majority, who depend on the public service offered by the municipal education network in question and which the quality/investment factor of military schools differentiates from the reality of schools militarized countries that continue to receive very insufficient investments to guarantee a quality standard.

Keywords: Democratic management; public school; militarization; democracy.

Recebido: 28 de novembro 2024

Aprovado: 13 fevereiro 2025