



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<http://flacso.org.br/?publication=reflexoes-sobre-convivencias-e-violencias-nas-escolas>

DOI: 0

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2021 by Flacso. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral

Telma Vinha¹⁷

Cesar Augusto Amaral Nunes¹⁸

Maria Suzana de S. Menin¹⁹

Luciene R. P. Tognetta²⁰

Adriano Moro²¹

RESUMO

Fundamentado na Psicologia da Moralidade, este ensaio objetiva analisar o modelo de militarização da escola pública que vem ocorrendo em vários estados, municípios e proposto pelo Ministério da Educação do Brasil. A partir de uma revisão da literatura na área, são expostas características diversas dessas instituições, analisando-se dois pilares principais: o desempenho e, principalmente, a disciplina e a formação cidadã do estudante. São analisadas perspectivas de docentes, estudantes e famílias que as aprovam e, contrapondo-se a este modelo, são descritas propostas desenvolvidas em escolas que visam à melhoria da qualidade da convivência, mas, ao mesmo tempo, favorecem o desenvolvimento da autonomia moral, dos valores e de competências necessárias à vida, em uma sociedade democrática e cada vez mais complexa.

Palavras-chave: Militarização das escolas. Democracia. Autonomia moral. Disciplina escolar.

17 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realiza pesquisas sobre convivência e clima escolar, conflitos e relações interpessoais na escola, desenvolvimento social, moral e emocional.

18 Doutor em física pela Universidade Técnica de Munique, Alemanha. Realiza pesquisas sobre democracia, complexidade, convivência, gestão, tecnologia e desenvolvimento integral.

19 Professora Titular pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Realiza pesquisas sobre desenvolvimento social, moral e da personalidade, representações sociais e educação moral.

20 Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Realiza pesquisas sobre desenvolvimento social, moral, afetivo e da personalidade, convivência escolar e *bullying*.

21 Doutor em Educação pela Unicamp. Realiza pesquisas sobre psicologia moral, avaliação de valores sociomoraes e clima escolar.

EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY AND THE MILITARIZATION OF PUBLIC SCHOOLS: AN ANALYSIS FROM THE MORAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

This essay aims to analyze, from the Psychology of Morality, the model of militarization of the public school that has been occurring in several states, municipalities and proposed by the Ministry of Education of Brazil. Based on a review of the literature in the area, different characteristics of these institutions are presented by analyzing two main pillars: performance and, mainly, the student's discipline and education for the citizenship. Perspectives of teachers, students and families that approve them are analyzed and, in opposition to this model, proposals developed in schools that aim to improve the quality of coexistence, but at the same time favor the development of moral autonomy, values and skills necessary for life in a democratic and increasingly complex society are described.

Keywords: Militarized schools. Democracy. Moral autonomy. School discipline.

INTRODUÇÃO

Com o pressuposto de diminuir a violência escolar, formar bons cidadãos e melhorar o desempenho dos alunos, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil propõe a adoção de um Modelo Militarizado de Gestão Escolar, que dispõe sobre a transferência da administração das escolas públicas para a Polícia Militar (PM). Vários estados e municípios têm adotado esse modelo, bastante divulgado pela mídia e que tem aceitação por uma parte da sociedade.

A proposta é inspirada nas Escolas Militares, organizações militares que funcionam como estabelecimentos de ensino de educação básica. Atende principalmente os filhos de militares, mas também civis, por meio de processo seletivo. Tais escolas não figuram na legislação educacional brasileira, sendo regidas por lei específica. Enquanto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2017 das escolas públicas das séries finais do ensino fundamental foi de 4,1 (média), a dos colégios militares foi de 6,5 (PICARELLI, 2019). Nessas escolas, um aluno custa em média 19 mil reais por ano, enquanto um estudante da escola pública custa por volta de 6 mil; podem cobrar taxas dos seus alunos, têm uma infraestrutura diferenciada, se comparadas às

demais escolas públicas (piscinas, laboratórios, quadras etc.) e pagam aos professores salários superiores a R\$ 10 mil (SANTOS et al., 2019).

É preciso diferenciar tais colégios militares das escolas militarizadas ou cívico-militares, as quais são “escolas civis públicas” vinculadas às secretarias estaduais e municipais de educação e que, por convênio com as secretarias de segurança ou PM²², passam a ser geridas em conjunto com as polícias e a ter em seus quadros monitores cívico-militares (SANTOS et al., 2019). Empregamos o termo “militarização”, ao nos referirmos a um conjunto de concepções e práticas de caráter militar presentes em “contextos e situações que não tinham no militarismo uma referência prévia ou fundamental” (CASTRO, 2016, p. 95), como a escola pública. Essa introdução da cultura militar acarreta toda uma reconfiguração institucional da escola.

Um dos argumentos usados pelos que defendem essa proposta é o da melhoria do rendimento dos alunos. Em Goiás, as cinco melhores escolas públicas são militarizadas. Na Bahia, são seis. Em geral, com exceção das federais, essas escolas mostram melhores resultados que as demais escolas públicas em avaliações externas – Ideb e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo difundidas como exemplos de “sucesso” educacional.

O segundo argumento, que examinaremos com mais profundidade, consiste em apontar que, com o “aumento da violência nas escolas” e da “bagunça”, só uma gestão rígida, com o “resgate da autoridade”, colocaria ordem nessas instituições, disciplinando os alunos. As escolas seriam entregues à administração militar, sob um discurso da necessidade do controle da violência e da indisciplina e formação de bons cidadãos.

O processo de militarização das escolas já estava em curso no país, há alguns anos; contudo, quando o MEC passa a anunciar os Colégios Militares como exemplo de escola de alto nível, cujo modelo deve ser fomentado nas redes públicas de ensino adotando como política pública, esse processo é amplamente promovido e ganha maior dimensão.

Foi no início dos anos 1990 que ocorreram as primeiras militarizações de escolas públicas em Mato Grosso, Rondônia e no Amazonas (QUEIROZ, 2021). Desde 2010, houve grande expansão do modelo de militarização das escolas públicas em estados e municípios. Até 2015, eram 93, sendo que atualmente há pelo menos 203 escolas cívico-militares em 23 unidades da federação. O estado que mais ampliou esse modelo foi Goiás: em 2013, eram oito escolas e, em 2020, havia 61 colégios militarizados, com

22 Há também empresas e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) formadas por policiais da reserva que vendem “pacotes de militarização”, isto é, atuam desenvolvendo projetos voltados à transferência da “tecnologia educacional” dos Colégios da Polícia Militar (CPM) para escolas particulares e municipais.

propostas de ampliação pela atual gestão. Chama a atenção o Paraná, que pretende implantar o modelo cívico-militar em 215 escolas estaduais em 117 municípios, em 2021. Na Bahia, há pelo menos 89 escolas municipais militarizadas e 12, no Distrito Federal.

Não se pode dizer que há um único modelo: são diferentes “processos de militarização” nos distintos locais, mas, em geral, o diretor ou um dos dirigentes da escola é um oficial indicado pelo comandante da PM e policiais militares ou monitores cívico-militares formam a divisão disciplinar, responsável pela disciplina e segurança dos alunos, do prédio e de seu entorno. Os professores e coordenadores integram a equipe pedagógica e são vinculados às Secretarias de Educação. Retomaremos essa organização pedagógico-disciplinar posteriormente.

Os colégios militarizados incluem, em sua grade curricular, disciplinas ministradas por policiais, como continência e sinais de respeito (CSR), musicalização, educação física laboral, ética e cidadania.

Um outro diferencial é o aumento do número de profissionais e dos recursos financeiros da escola. No Distrito Federal, por exemplo, cada escola militarizada tinha a previsão de receber de 20 a 25 militares que estão na reserva ou sob restrição médica e R\$ 200 mil por ano, custeados pela Secretaria de Segurança Pública. Os recursos extras são empregados principalmente no pagamento dos salários dos militares.

A estrutura física dessas escolas é muito melhor do que a maior parte das escolas públicas (GUIMARÃES; LAMOS, 2018; ALVES; TOSCHI, 2019): salas dos funcionários bem equipadas, biblioteca, quadra de esportes, laboratórios, auditórios e salas de aula climatizadas. Para efeito de comparação com os demais colégios públicos, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas 41% das escolas estaduais e 31% das municipais possuem laboratórios de ciência e 63% das primeiras e 57% das segundas, banheiros (PICARELLI, 2019). A boa infraestrutura física e um número maior de profissionais permite que os alunos permaneçam na escola, no contraturno, com atividades de reforço e extracurriculares.

Há várias dimensões que podem ser analisadas nesse modelo: a gestão democrática, a coerência com a legislação, a manutenção das desigualdades e discriminações, a qualidade da educação, entre outras. A partir de uma revisão da literatura na área, serão apresentadas características diversas dessas instituições, analisando-se dois pilares principais: o desempenho e, principalmente, a disciplina e a formação cidadã do estudante. Serão analisadas perspectivas de docentes, estudantes e famílias que as aprovam e, contrapondo-se a este modelo, serão também descritas propostas desenvolvidas em

escolas que visam à melhoria da qualidade da convivência, mas, ao mesmo tempo, favorecem o desenvolvimento da autonomia moral, dos valores e de competências necessárias à vida, em uma sociedade democrática e cada vez mais complexa.

A MELHORIA DO DESEMPENHO

As escolas militarizadas aparecem como as que têm melhores resultados em avaliações externas, quando comparadas às demais escolas públicas, com menor índice de abandono e reprovação (BENEVIDES; SOARES, 2017; TIELLET, 2019). Mas é preciso olhar com cautela esses resultados, como veremos a seguir.

Em algumas escolas, há reservas de vagas para filhos dos militares e processo seletivo para ingresso para o restante, em que só os melhores são aprovados. Outras vezes, há um processo misto, com sorteios para novos alunos (filhos de militares e de civis) e processo seletivo, como ocorria em Goiás (CRUZ, 2017). Tais procedimentos têm sido questionados pelo Ministério Público, o qual aponta a ilegalidade da reserva de vagas ou pré-seleção em escolas públicas, levando alguns estados a reverem o processo de ingresso, adotando o sorteio para estudantes da comunidade, como no Distrito Federal, por exemplo. Além disso, as escolas militarizadas não atendem o período noturno, alunos com deficiência, estudantes com distorção idade-série e Ensino de Jovens e Adultos.

Muitas escolas militarizadas adotam estratégias para ampliar os recursos financeiros, por meio de “contribuições voluntárias”, como taxas de matrícula e mensalidades, as quais, mesmo não obrigatórias, são fortemente incentivadas (CASTRO, 2016). Considerando a gratuidade do ensino público, o Ministério Público de vários estados tem alertado que a cobrança de tais taxas é ilegal e abusiva, mas essa prática continua, inclusive com a emissão de boletos mensais.

Ademais, os uniformes usados pelos alunos (duas fardas, uniforme para as aulas de educação física, calçados) são caros e, muitas vezes, pagos pelas famílias, dificultando ainda mais o acesso à escola dos que têm nível socioeconômico baixo. Mesmo nos locais onde as fardas são doadas pela Secretaria da Educação, há a exigência de os uniformes estarem completos e impecáveis, assim como a aparência pessoal, e nem todas as famílias conseguem satisfazer tais requisitos.

Em vista disso, embora muitas unidades estejam em bairros periféricos, os indicadores sociais mostram que quem estuda nessas escolas não são alunos próximos da comunidade, pois o perfil socioeconômico dos estudantes é, em geral, alto ou muito

alto, que difere dos moradores das regiões onde essas escolas se encontram. Segundo Benevides e Soares (2017), em 2014, havia 59 escolas estaduais militares em Goiás, sendo 18 com nível socioeconômico alto, 18 muito alto e apenas uma médio-baixo. Também identificaram que 76% dos alunos na escola civil viviam com familiar beneficiário do Bolsa Família e apenas 19% na militarizada que também conta com mães com maior nível de escolaridade (27% com ensino superior contra 9% da civil).

Deve-se considerar ainda o processo de exclusão dos que não se adaptam, tendo de buscar uma nova unidade escolar. Além das questões ligadas à capacidade financeira das famílias, não permanecem nessas escolas adolescentes que tiveram problemas com a polícia, alunos com baixo desempenho e aqueles com dificuldades de seguir ordens e ajustar-se à disciplina militar. Logo, mesmo que não haja “seleção na entrada”, parte dos alunos é transferida de escola ao longo do ano, algumas vezes para longe de suas residências, numa lógica excludente e que contribui para maior êxito nas avaliações externas. Assim, os percentuais de reprovados e de evadidos são menores que as da escola regular, mas a taxa de transferidos para outras unidades é maior (ZANELATO, 2019).

É preciso, pois, dar outra interpretação aos resultados de desempenho mais favoráveis às escolas militarizadas, porque essas instituições têm condições privilegiadas: possuem melhor estrutura (física, financeira e pessoal), muitas selecionam na entrada e há processos de exclusão no percurso, trabalham apenas alunos que se adequam, têm melhor índice socioeconômico e menor distorção idade-série e o pagamento de taxas é altamente incentivado.

Nessa situação privilegiada, os resultados obtidos não podem ser associados diretamente à gestão militar, mas às condições diferenciadas efetivamente oferecidas, que não representam a realidade das demais escolas públicas do país. É de se esperar que as escolas civis também avancem na melhoria da qualidade, se contarem com autonomia administrativa e bons recursos físicos, financeiros e de pessoal.

A DISCIPLINA E A FORMAÇÃO CIDADÃ OU PARA A AUTONOMIA MORAL

Foi visto que, nesse modelo, os militares ajudam na organização e na disciplina e os civis, na questão pedagógica. Em nota, o MEC informou que a presença de militares na gestão administrativa nas escolas públicas “terá como meta a resolução de pequenos conflitos que serão prontamente gerenciados, a utilização destes como tutores

educacionais para a garantia da proteção individual e coletiva, dentre outras visando a disciplina geral da escola” (TOKARNIA, 2019, p. 1). É reiterado, portanto, que a disciplina dos alunos nas escolas militarizadas é de responsabilidade da polícia.

Há, assim, uma dissociação entre o “disciplinar” e o “pedagógico”, embora sejam complementares. A aprendizagem da convivência, da resolução dialógica dos conflitos, da participação, da legitimação e da compreensão das regras, da coordenação de perspectivas, da autorregulação, entre outras, não é vista como uma questão pedagógica e função precípua da escola, que deveria ser responsabilidade de todos.

Essa “separação” desconsidera que os valores sociomoraes estão presentes em todos os espaços da escola. Os professores e os funcionários, queiram ou não, são “agentes morais”, transmitindo valores, por meio de suas atitudes, julgamentos e decisões. Há, pois, uma concepção de que os conflitos não fazem parte do “currículo” e sua administração é algo desviante da função do docente, que deve “terceirizá-los” para serem resolvidos pela equipe disciplinar militar. Com essa dissociação, os demais profissionais são “destituídos” do compromisso de educar para a convivência e para o desenvolvimento da autonomia.

As concepções de “disciplina”, “respeito” e “cidadania” subjacentes a essa proposta possuem sentidos específicos, que devem ser considerados a partir da lógica do militarismo que defende um “modelo totalizante e hierárquico de manutenção da ordem social” (CASTRO, 2016, p. 99). É um universo fortemente marcado por valores, ritos, normas e símbolos militares. Esse tipo de escola passa a adotar os mecanismos disciplinares presentes nos quartéis, oferecendo a civis uma educação alicerçada em procedimentos, normas e valores militares. Assim como na PM, os princípios que passam a reger a relação com os estudantes são a hierarquia rígida e a disciplina inflexível e consequente subordinação e obediência.

[...] a hierarquia possui um caráter segmentador e organizador, ou seja, ela estrutura as condutas e as relações sociais dos indivíduos; a disciplina, por sua vez, garante a manutenção da hierarquia, bem como o sentimento de pertencimento a uma totalidade com o consequente aviltamento da esfera individual (VICENTINI, 2014, p. 55-56).

Nos processos e rituais também figuram o reforço e o culto aos símbolos nacionais e elementos da identidade militar, porque o cultivo ao “patriotismo” é um dos elementos primordiais para a formação do cidadão. Assim, os estudantes usam uniformes

conforme um rígido padrão, prestam continência para a autoridade militar, hasteiam a bandeira, executam o hino nacional e os comandos da Ordem Unida²³.

Há a obrigatoriedade da deferência e do acatamento na relação dos alunos com os policiais que atuam no colégio, decorrente da cultura hierárquica do militarismo que organiza essas escolas. Essa visão hierárquica não enxerga o outro como semelhante, como igual. Os discentes devem conhecer o regulamento e suas diversas categorizações de transgressão disciplinar. São transgressões “quaisquer violações dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões comportamentais impostos aos alunos pela educação militar que é oferecida” no colégio (CRUZ, 2017, p. 79).

São deveres do aluno apresentar um bom desempenho, ter uma boa conduta, ser disciplinado e cumpridor dos regimentos internos. Tais normas são impostas e legislam sobre aspectos diversos; as transgressões são categorizadas em leves, médias, graves e gravíssimas. Essas normas (e infrações) podem ser organizadas em quatro conjuntos: 1) hábitos e costumes; 2) obediência, respeito à hierarquia e comprometimento com as atividades da escola; 3) cerceamento ao direito à opinião, à participação política e à contestação; 4) preservação da boa imagem pública da escola.

As relacionadas a “hábitos e costumes” apontam para uma apresentação pessoal que não pode ir contra os padrões previamente fixados como, por exemplo, a obrigatoriedade de uso da farda, boina e sapatos pretos, e de os cabelos das meninas estarem presos e dos meninos cortados em padrão militar. São exemplos de infrações: vestir-se com o uniforme sujo ou desalinhado; usar óculos esportivos, armações coloridas, boné, tiaras coloridas, *piercing* ou outros adornos; usar esmalte escuro; usar barba, bigode ou cavanhaque; mascar chicletes; empregar gírias e palavrões; sentar-se no chão, estando fardado; andar com as mãos nos bolsos. Observa-se um processo de supressão da individualidade em favor de uma homogeneização. Desconsidera-se que a forma de vestir é uma marca do jovem que o diferencia dos adultos, um traço identitário de muitos adolescentes. A escola não só controla os comportamentos, mas também padroniza as aparências.

Outro conjunto de infrações refere-se à “obediência, ao respeito à hierarquia e ao comprometimento com as atividades e procedimentos da escola”, tais como: não cumprimentar os policiais com continência; ficar na sala de aula, quando a turma deveria estar fora; abandonar as atividades ou executar uma tarefa de forma negligente;

23

Grupo de pessoas, normalmente militares, que marcha de forma ordenada e seguindo um determinado ritmo.

negar-se a colaborar ou participar nos eventos ou atividades oficiais do colégio; ter atitudes inadequadas ou inconvenientes; ausentar-se da escola; falar com o diretor sem permissão do oficial de gestão educacional. Como se vê, muitas das manifestações, antes naturais para os jovens, passam a ser consideradas transgressões.

O terceiro conjunto de normas “fere o direito à opinião, à contestação e à participação política” (VELOSO; OLIVEIRA, 2016): ter em seu poder, ler ou distribuir, no colégio, publicações, estampas ou jornais que atentem contra a disciplina, a moral e a ordem pública; travar discussões com membros da comunidade escolar; promover ou tomar parte de qualquer manifestação coletiva que possa macular o nome do colégio; dirigir memoriais ou petições a qualquer autoridade, sobre assuntos da alçada do comandante do colégio; provocar ou disseminar discórdia entre colegas; desrespeitar em público as convenções sociais.

Constata-se que são quase inexistentes espaços de diálogo, protagonismo e participação dos estudantes. Mesmo os Grêmios, que deveriam representar o corpo discente de forma livre e autônoma e defender interesses dos alunos, têm sua atuação restrita e supervisionada. Segundo o “Manual das escolas cívico-militares” (MECM) (BRASIL, 2020, p. 58), os alunos podem reunir-se com outros a partir de interesses comuns “desde que estejam autorizados pelo Diretor” e “sob a supervisão de um orientador civil ou militar”.

Há ainda forte preocupação em “evitar qualquer dano à boa imagem pública da escola, que deve ser sempre preservada”. Essa preocupação é válida para atos dentro e fora do colégio: denegrir o nome do colégio ou de qualquer de seus membros, com procedimentos desrespeitosos, por meio virtual ou outros; portar-se de modo desrespeitoso ou inconveniente nos eventos sociais ou esportivos, promovidos no colégio ou fora dele; instigar colegas ao cometimento de transgressões disciplinares ou ações delituosas que comprometam o bom nome da instituição; zelar pelo bom nome da instituição, procurando honrá-lo com adequado comportamento social e conduta irrepreensível; ter atitudes ou relações incompatíveis com os padrões do colégio; provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando no colégio, em manifestações de natureza política. A maioria das infrações dessa natureza é grave.

Observa-se que várias normas não são claras, possibilitando distintas interpretações, o que significa que dependem de subjetividade da avaliação da autoridade.

As normas, rituais e procedimentos, destituídos de sentido e significado para o jovem, só são cumpridos por existir um efetivo poder repressivo. Em geral, cada

infração, assim como atitude elogiável, possui uma pontuação, positiva ou negativa. Apenas para ilustrar, conforme a orientação contida no MECM, o comportamento dos alunos deve ser classificado por grau numérico correspondente à soma dos pontos. São propostas seis categorias: excepcional, ótimo, bom, regular, insuficiente e mau. Ao ser matriculado na escola, o aluno será classificado no comportamento “bom” e, de acordo com suas atitudes, pode subir ou descer de categoria. Se ingressar no “regular”, “será encaminhado pelo Oficial de Gestão Educacional à Seção Psicopedagógica para avaliação e acompanhamento” (BRASIL, 2020, p. 7). O aluno pode ser transferido compulsoriamente para outra escola, se cometer transgressão gravíssima ou quando ingressar no “mau comportamento”.

Os estudantes falam com naturalidade sobre a exclusão dos alunos, ao serem entrevistados por Zanelato (2019, p. 14): “Aqui uma vez que não se adapta é expulso. Quem não quer seguir regras, quem quer sair fora do padrão, ser do seu jeito e não ser do jeito militar da regra, do que está sendo imposto aqui na escola... vaza”. Na escola pesquisada por Castro (2016), após dois meses do início das aulas, 16 alunos foram transferidos para outras unidades por questões disciplinares.

No cotidiano, os alunos convivem com medo e angústia de cometerem transgressões, serem penalizados ou convidados a se retirar da escola. Além disso, alguns são convencidos a acreditar que ser expulso do colégio é “estar fadado ao fracasso para toda a sua vida” (CRUZ, 2017, p. 103).

Não é exclusividade do modelo militar lidar com a indisciplina estudantil de forma coercitiva e punitiva. Reflete Lucchetti (2018, p. 3):

É comum vermos essa lógica simplista em escolas normais. Entretanto, pude perceber como a questão da indisciplina é algo que pode ser muito sério sob o modelo no colégio militarizado, visto que o estudante representa a instituição dentro e fora da escola. Há uma preocupação real com a imagem da instituição. Sem contar que é uma forma de eliminar problemas sem, de fato, lidar com eles.

Segundo Queiroz (2021), 23% dos alunos mudam de colégio durante o processo de militarização por causa de desempenho irregular ou dificuldades para se enquadrar nas regras. São, portanto, escolas fortemente excludentes, tanto por atuarem com os estudantes-padrão que apresentam bom rendimento, como por permanecerem nela apenas os que se submetem aos rituais e modelo disciplinar e hierárquico.

Coerente com uma lógica meritocrática e de regulação externa, há o emprego de punições, mas também há o uso de recompensas. Os alunos com as pontuações mais altas em notas e comportamentos são os recompensados nos eventos que acontecem na escola, com certificados, medalhas e alamares²⁴, em uma cerimônia com a presença dos familiares. Também serão os “alunos oficiais”, os “alunos sargentos” e assim por diante, exercendo um cargo mais importante ou não, conforme seus méritos.

A meritocracia e a hierarquia aparecem ainda na relação dos alunos mais velhos com os mais novos e na seleção dos “chefes de turma” (alunos que obedecem às normas e possuem notas altas). Tais escolas buscam desenvolver a responsabilidade e liderança dos estudantes, mas isso é feito impondo-se a autoridade de um aluno sobre os outros (BENEVIDES; SOARES, 2017). Estes devem fazer com que as ordens e normas sejam cumpridas e delatar os colegas que não as seguem, numa relação de respeito unilateral, contrária à cooperação, empatia, amizade e apoio.

Destacamos que onde o princípio é a “obediência acrítica” à autoridade, o terreno pode ser fértil para abusos e autoritarismo. Algumas unidades enfrentam denúncias de censuras a conteúdos que seriam trabalhados com os alunos (sobre ditadura, homofobia etc.), de punições desproporcionais, de assédio moral e pedidos de afastamentos de docentes por “não terem o perfil da escola” após terem participado de manifestações ou serem sindicalizados.

Assim como a obediência, a disciplina também é defendida como valor relevante na formação de “bons cidadãos”. E, de fato, o desenvolvimento da autodisciplina, dando-se de modo a favorecer a autonomia, é muito importante; isso acontece quando um indivíduo tem consciência, escolhe e legitima, por si mesmo, regras que considera boas para si e para os demais. Todavia, no contexto militarizado, a disciplina é um princípio necessariamente atrelado à regulação externa, contribuindo para manter altos níveis de heteronomia, ou seja, a obediência se dá por submissão a autoridades, conformidade a convenções sociais, evitamento de punições ou obtenção de prêmios. Na moral heterônoma, os valores não se conservam sendo regulados pela pressão do meio, isto é, o sujeito modifica seu comportamento moral em diferentes contextos. Ao contrário, na autonomia moral, o sentimento de aceitação ou de obrigação para com as normas é interno (autorregulação), sendo fundamentado na equidade e nas relações de reciprocidade, concebendo a moral como regras e princípios que regem as relações entre todos os seres humanos. Desse modo, na pessoa autônoma, há a conservação

dos valores, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais (LA TAILLE, 2006).

Ao serem impostas, impedindo que os alunos tenham as experiências necessárias para sua aceitação interior, as normas podem se tornar exteriores ao sujeito, pois não foram construídas pela reflexão ou tiveram suas necessidades descobertas por experimentações efetivas. Acabam por se tornar crenças e dogmas, contrárias ao pensamento racional, posto que pensar e obedecer são dissociados. A compreensão da necessidade da existência das regras e das razões para segui-las, a participação em sua elaboração e a percepção de que são justas são fatores importantes para que sejam legitimadas.

La Taille (2006) esclarece que se, na infância, a postura autoritária é eficaz na instalação da moral heterônoma, esse modelo falha, se pretendemos que haja a superação desta em direção à autonomia, comprometendo a participação cidadã necessária em uma sociedade democrática.

AS PERSPECTIVAS DAS FAMÍLIAS, ESTUDANTES E PROFESSORES DAS ESCOLAS MILITARIZADAS

A implantação da gestão militar em escolas civis públicas tem tido grande aceite e apelo social. É preciso escutar atentamente o que alunos, pais e profissionais dessas escolas estão dizendo, quando defendem esse modelo, e refletir sobre os seus significados.

Quando uma escola é militarizada, os docentes contrários à proposta solicitam remoção para outras unidades. Rêses e De Paulo (2019) investigaram a perspectiva de professores que permaneceram e encontraram aprovação a esse modelo, ainda que as aulas sejam monitoradas e que tenham que renunciar à participação, manifestações e decisões coletivas. Esses docentes valorizam o controle sobre os comportamentos de estudantes, a obediência à hierarquia para que haja respeito e a disciplina para a efetividade das aulas. Sentem que a escola é cuidada, que conseguem dar aulas sem interrupções e que a gestão é organizada.

Zanelato (2019), ao entrevistar estudantes de instituições militarizadas, verificou que sentem orgulho de pertencerem a uma escola que passou a ser bem-vista pela comunidade. Isso se deve sobretudo à classificação do público atendido, pois só permanecem os alunos com condições financeiras para manter os uniformes impecáveis e os que alcançam a nota de bom comportamento. Para os estudantes, há menos briga, transgressões e “pegação”²⁵, as regras são cobradas e cumpridas, o ambiente é mais

organizado e há maior exigência dos professores quanto aos estudos. Acreditam ainda que serão privilegiados no futuro em seleções para o mercado de trabalho.

Esses resultados vão ao encontro das perspectivas identificadas nos pais ou responsáveis dos alunos. Sauer e Saraiva (2019) observaram que eles se sentem mais seguros e alegam que essas escolas são mais cuidadas, sem vandalismo e com melhor infraestrutura; não há violência, desordem ou bagunça; não há venda ou consumo de drogas ilícitas dentro ou nos arredores da escola; há controle de condutas desrespeitosas, agressivas e de “comportamentos indesejáveis”, como relações íntimas; os jovens estão mais protegidos, envolvendo-se menos em violência ou com “más companhias” fora da escola. Os pais também consideram que o ensino é de maior qualidade e que a disciplina aprendida será importante para a vida, possibilitando um futuro melhor (GUIMARÃES; LAMOS, 2018).

Por meio da disciplina, esses jovens estariam tornando-se mais responsáveis, desenvolvendo habilidades importantes para garantir o sucesso profissional, como se ainda estivessemos em um sistema fabril, pautado em um trabalho disciplinar. Atualmente, exige-se uma forma de trabalho flexível e imaterial que a disciplina já não é mais capaz de produzir, com foco em metas, necessitando de cérebros flexíveis e articulados e não mais corpos dóceis (SAUER; SARAIVA, 2019). O zelar pelas coisas, a disciplina e a obediência tem pouco lugar na sociedade contemporânea, um mundo líquido, em constante transformação. Busca-se a capacidade de identificar e coordenar perspectivas, aprender continuamente, tomar decisões, dialogar, pensar criticamente, cooperar, ser empático e criativo, conviver com a diversidade e singularidades. Todavia, o desempenho nos exames externos e no vestibular ainda é favorecido por um currículo fortemente disciplinar, sendo visto como “qualidade de ensino”.

Quanto à violência, Alves e Toschi (2019) apresentam dados que mostram que a escola militarizada não diminui a violência na região, mas traz uma percepção de segurança para quem está nela. Assim, as famílias da periferia, acostumadas com a ausência e o desdém do Estado, valorizam muito essa “oportunidade”, porque essa escola vai permitir que seus filhos estudem num ambiente organizado e estejam seguros.

Podemos inferir, a partir desses estudos, que parece haver uma descrença, naqueles que defendem a militarização da escola, de que a democracia como forma de vida e organização social se constrói pela adoção, nos processos educacionais, de suas práticas e de seus valores, como o uso do diálogo, da argumentação e do questionamento

para a construção e legitimação das regras a que as pessoas se submetem (o aspecto formal da democracia – o governo do povo) e o reconhecimento da igualdade e liberdade entre todos os membros da sociedade (o aspecto substancial – o governo para o povo) (BOBBIO, 1988). Ao contrário, mesmo após mais de trinta anos de democratização, não diminuiu a percepção de que o militarismo possa prover uma garantia de eficácia e redução da violência, porém, essa crença tem se fortalecido (GARRIDO; LEAL-FILPO, 2018).

Não se pode, em nome da “eficiência da escola”, permitir o emprego de métodos autoritários, que ferem princípios e vão contra o desenvolvimento sociomoral e afetivo da criança e jovens, como mostram décadas de pesquisas na área. Afirmam Guimarães e Lamos (2018, p. 78):

Uma educação de qualidade não se faz apenas com infraestrutura adequada e com estudantes aprovados em testes e vestibulares. Devemos pensar para além das aprovações nos exames nacionais. Para isso, será preciso uma reflexão sobre o que se pretende com esse tipo de formação, para quê e para quem se pretende formar. A formação, como a entendemos, não se limita aos processos de disciplina, treinamento e condicionamento.

A educação deve ser comprometida com o desenvolvimento do estudante, com vistas à emancipação, contribuindo com a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia. Parece que parte da população aceita renunciar a uma escola mais democrática e submeter-se a uma organização militar, em troca de maior segurança, organização e melhor desempenho dos alunos. Trata-se de um falso dilema, não precisamos que sejam opostos.

A ESCOLA COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL

Concordamos que os professores não podem ensinar e os alunos não podem aprender em um ambiente permissivo, com altos níveis de incivildades, disrupção, indisciplina. A adoção de um ambiente militarizado coercitivo traz consigo a violência simbólica que é um tipo de violência sem coação física, causando danos morais e psicológicos. Comparado com o tamanho e a verba disponível para a educação como um todo, essa falsa solução imediata para umas poucas escolas gera um grande desserviço

para a sociedade, a longo prazo. Não há solução mágica, mas há caminhos para a construção sólida e sustentável, como argumentamos a seguir.

As metas para a educação brasileira, explicitadas em documentos e marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as quais assumimos como nossas, não estão comprometidas com a formação de indivíduos obedientes, cumpridores acríticos de deveres impostos por seus superiores. Ao contrário, pretende-se o pleno desenvolvimento da pessoa, consciente de seu ambiente social e natural e de seus direitos, que respeita e defende os direitos humanos, tornando-se capaz de exercer sua cidadania. Há, portanto, incongruências entre essas demandas de caráter democrático e a lógica e procedimentos que caracterizam as escolas militarizadas. Menezes e Lima (2017, p. 482) apontam que o objetivo principal de “formar cidadãos participativos, reflexivos e autônomos de seus direitos e obrigações” das escolas militarizadas constitui mais um *slogan* que aparentemente se coaduna com os princípios constitucionais e mesmo com a LDB, mas que efetivamente se contrapõe a eles, ao impor normas, sanções rígidas e valores militares a toda a comunidade escolar, não oportunizando e até impedindo as subjetividades, o diálogo e a participação dos estudantes.

De acordo com Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é preciso desenvolver nos alunos as competências necessárias para resolver problemas e conflitos, relacionar-se positivamente consigo e com as demais pessoas, assumir a gestão de sua vida com responsabilidade, tomar decisões, atuar com sentido crítico e ético, empreender ações para transformar o meio. Em síntese, pretende-se a formação de uma pessoa moral, cidadã, em uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir, numa situação; a autonomia moral implica refletir sobre por que seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las (MENIN, 1996). Logo, a convivência na escola que visa à formação de personalidades autônomas deve ser democratizadora, onde as atitudes e normas são frequentemente avaliadas, a partir de princípios morais, em que há a promoção de práticas que defendam valores vinculados ao diálogo, participação, cooperação, diversidade, justiça, respeito e solidariedade. Essa convivência não pode se restringir à boa socialização com regulamentos já estabelecidos, mas deve ser compreendida como um processo no qual normas, relações e costumes possam ser criticados (e reconstruídos) e, assim, novas formas de conviver são pensadas e discutidas (PUIG, 2000). Formar sujeitos autônomos não significa apenas transmitir esse ou aquele valor e exigir esse ou

aquele comportamento, mas contribuir para tornar o indivíduo um sujeito crítico, político, reflexivo. Obedecer às normas, por conforto ou temor, é condição suficiente para ser correto (em conformidade com as normas), porém, não para ser autônomo.

A ação moral tem como pressuposto a livre escolha do sujeito. Isso é bem mais amplo do que fazer com que nossas crianças e jovens convivam bem, apresentem um comportamento disciplinado, obedeçam às regras, recitem hinos, respeitem os adultos e sejam educados. Não será, portanto, qualquer educação capaz de propiciar tal formação (VINHA; NUNES, 2018, p. 4).

Kohlberg (1992), um dos maiores estudiosos da área do desenvolvimento moral, comprova em suas pesquisas que, se a escola não for efetivamente uma “comunidade justa”, ou seja, se não desenvolver um ambiente sociomoral cooperativo, não haverá avanços no desenvolvimento moral dos alunos. Para promover mudanças, a fim de favorecer efetivamente esse ambiente propício ao desenvolvimento da convivência democrática e à construção de competências socioemocionais guiadas pelos valores morais, é preciso organizar um trabalho intencional, construir na escola um lugar de diálogo e de transformação pessoal e coletiva, orientando os professores e os alunos, para que saibam pensar e agir em situações de conflito de valores²⁶ (VINHA et al., 2017). Logo, deve-se atuar em três vias diferentes, inter-relacionadas (PUIG, 2000). A via interpessoal, que trata da maneira de ser e de fazer dos educadores, especialmente a relação que estabelecem entre eles e com seus estudantes. A curricular, que concerne ao planejar e ao executar atividades pensadas especificamente para trabalhar a formação ética e convivência com os alunos. A via institucional constitui-se das atividades educativas que partem da organização da escola e da classe e que têm como pressuposto a participação democrática.

Esse trabalho não pode depender apenas de disponibilidades individuais ou projetos específicos: é fundamental organizar uma série de ações intencionais, complementares e coordenadas entre si, que concretizam os valores da escola. Um exemplo é a implantação de espaços institucionais promotores de uma cultura de diálogo e

26 Há uma ampla literatura nacional e internacional, na área, que traz valiosas contribuições de procedimentos nesse sentido, contudo, devido aos limites de um artigo, serão apresentadas algumas propostas, focando principalmente nos estudantes que fazem parte do programa “A convivência ética na escola”, elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral (Gepem) da Unicamp e Unesp, integrado e coordenado pelos autores deste artigo. Implantado em escolas públicas, é um programa de formação de professores e gestores e transformações na escola, com ações diferenciadas e complementares, visando à melhoria da qualidade da convivência e do processo de resolução dos conflitos interpessoais, favorecendo a construção de um clima escolar positivo e a promoção da autonomia moral (VINHA et al., 2017).

fortalecimento da participação, como as assembleias, a mediação de conflitos e métodos específicos para lidar com situações de violência.

As assembleias são momentos nos quais os estudantes se reúnem para dialogar sobre o que consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência, elaborar e reelaborar regras, discutir os conflitos e negociar soluções. Já as desavenças ocorridas entre poucos envolvidos reclamam outro espaço que resguarde a privacidade, como os procedimentos de mediação, encontros que acontecem depois de um conflito em que os envolvidos, apoiados por um mediador, expressam e ouvem um ao outro, buscando chegar a um acordo respeitoso e não punitivo.

Nas situações de violência ou de intimidações, é válido utilizar o Método de Preocupação Compartilhada (TOGNETTA; PIKAS, 2021), formado por um conjunto de ações cujo objetivo é reindividualizar os integrantes de um grupo envolvido em *bullying*, por exemplo, resultando em um plano de intervenção e acordos educativos dirigidos à mudança de comportamento com relação à vítima.

Pesquisas (AVILÉS, 2013; TOGNETTA, 2021) têm apontado a relevância das diversas formas de protagonismo infantojuvenil em que os alunos são incentivados a cuidar e cooperar com os pares. Um exemplo são as equipes de ajuda, nas quais grupos de estudantes atuam como conselheiros, apoiam os colegas que são excluídos, que têm dificuldades, sofrem discriminação ou *bullying*, acolhendo-os e ajudando os que mais precisam. É válido também promover os movimentos autônomos, como os coletivos e grêmios, sem supervisão de adultos.

Deve haver espaço no currículo escolar para que as competências sociais e emocionais, assim como a convivência e a moral, sejam trabalhadas com os alunos. É válido oferecer sistematicamente oportunidades em que possam refletir e debater sobre os dilemas de nossa sociedade, os conflitos de valores, os princípios e as normas, formas mais justas e eficazes de resolver conflitos, entre outros. Isso pode ocorrer pela inserção de uma “disciplina” na grade horária, para a realização tanto das assembleias de classe quanto dos procedimentos ativos de educação sociomoral e emocional. Não se trata de transmissão direta de conhecimentos, que é pouco eficaz para fazer com que os valores morais se tornem centrais na personalidade, mas de expor ao aluno a moral e a convivência como objeto de estudo e reflexão de modo emancipador.

Esta proposta é diferente da inclusão de disciplinas de ética e cidadania ministradas num paradigma militarizado. Tais disciplinas e o retorno da antiga “Educação Moral e Cívica”, adotada durante a ditadura no Brasil, possuem um caráter de

transmissão/doutrinação, visando ao cultivo do patriotismo, ao conhecimento de leis e ao respeito a essas normas. Os valores, costumes e normas de conduta escolhidos pelas autoridades como os melhores são transmitidos como aquilo que é correto, verdadeiro. O conceito de cidadão é mais próximo àquele que deve se adequar às normas sociais e manter essa estrutura sem alterá-la, cabendo à educação moral essa tarefa. Não almeja, pois, formar pessoas que raciocinem sobre problemas dilemáticos, critiquem, discutam e transformem a sociedade.

Em síntese, para a promoção de relações mais justas, respeitadas e solidárias, é preciso contemplar tanto a prática quanto a reflexão. Ao mesmo tempo que deve proporcionar o convívio democrático, ensejando a experiência vivida com os valores morais, a escola precisa ser um lugar onde os valores morais são pensados e refletidos – e não impostos.

Para isso, é necessário investir na valorização e numa formação de alto nível para os profissionais da escola, quer na de base, quer na continuada, a qual deve envolver ainda temas ligados ao clima escolar, às relações interpessoais, aos problemas de convivência, ao desenvolvimento sociomoral e afetivo, aos procedimentos para mediação de conflitos, entre outros. É preciso favorecer a construção de relações respeitadas e pautadas em confiança entre estes profissionais e entre eles e os alunos.

É importante contemplar ações para a promoção do “bem-estar” de todos, investindo na melhoria do clima escolar (ABRAMOVAY; SILVA; FIGUEIREDO, 2018). O clima é o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar decorrentes das experiências vividas nesse contexto. Um clima positivo exerce forte influência sobre a motivação para aprender e está ligado ao bom desempenho, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar de todos. Por outro lado, um clima negativo pode ser um fator de risco da qualidade de vida escolar, com o aparecimento de problemas comportamentais, aumento do estresse e dos conflitos. A melhoria do clima se dá por uma gestão aberta às mudanças, a implantação de estratégias sistêmicas que promovam a valorização e o apoio de todos, de um olhar contínuo para os processos de melhoria do ensino, da garantia de uma escola acolhedora, segura e justa, do exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo e pelo estímulo à participação estudantil e da comunidade na elaboração das regras e nas decisões da instituição (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Para fomentar tais processos institucionais na escola e maior engajamento coletivo, é recomendável constituir uma equipe de convivência formada por representantes

dos estudantes, docentes, funcionários, gestores e famílias. Essa equipe pode cuidar dos processos de diagnóstico nessa área, divulgar as ações e coordenar a elaboração, acompanhamento e revisão do Plano de Convivência. Tal Plano é um documento de construção coletiva que concretiza a organização e o funcionamento da escola quanto à convivência e superação das desigualdades, descreve os objetivos e metas nessa área e as ações para atingi-los, identifica os principais problemas encontrados e as propostas para superá-los (AVILÉS, 2013).

As ações vão sendo implantadas pelo coletivo, paulatinamente, com acompanhamento e replanejamento, conferindo à escola uma qualidade na convivência que beneficia a todos. A escola é um local de convívio com a diversidade e promotora da aprendizagem da vivência no espaço público, portanto, é o local ideal para que as práticas democráticas ocorram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nome do bom desempenho e da disciplina, estados e municípios, com apoio do MEC, propõem a ampliação do modelo militarizado para as escolas públicas, trazendo para a educação uma forma de organização que se vale do uso do poder e da intimidação e rechaça a pluralidade de pensamento e de comportamentos. Mais do que uma lógica militar para lidar com cidadãos não militares, trata-se de modelo impositivo que busca incorporar os civis ao mundo militar.

A militarização tem sido apontada como estratégia de solução face às dificuldades que algumas escolas enfrentam, parecendo produzir um resultado rápido e favorável à qualidade da escola. Todavia, foi visto que essas poucas instituições têm condições bastante diferenciadas das demais escolas públicas. Esse conjunto de fatores cria uma falsa impressão de que a militarização “funciona”, formando de modo equivocado a opinião pública e dos governantes, que, ao invés de investirem na melhoria de todo o sistema público de educação, de maneira uniforme e que beneficie a todos os alunos, optam por um modelo custoso, aprofundando a desigualdade, deslegitimando o trabalho dos profissionais da educação e desvalorizando cada vez mais a escola pública.

Não somos contra a existência de colégios militares, mas a militarização da “escola pública”, que desconsidera a individualidade e a liberdade dos alunos, os quais ficam subordinados a um manual de deveres e a um regime disciplinar arbitrário. As escolas públicas, como já diz o adjetivo “públicas”, devem cumprir o compromisso com o valor de igualdade, ser inclusivas e plurais. Cabe a elas prover as oportunidades de

uma boa educação a todos os alunos, por meio de professores devidamente habilitados, que tenham formação continuada, bons métodos de ensino, boa estrutura curricular, pessoal e física, não usando nenhum processo de pré-seleção para captar alunos com melhores chances de aproveitamento escolar ou de filtro que vai eliminando os que não se adequam, os que têm mais dificuldades de desempenho ou de comportamento ou ainda os que possuem deficiência.

Um exemplo que tem mostrado ótimos resultados no Ideb e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) – realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – são as escolas federais. São ilhas de excelência, onde os professores trabalham em regime de dedicação exclusiva, muitos com pós-graduação, contando com um bom plano de carreira. Contudo, o gasto por aluno é cinco vezes mais alto do que as demais escolas públicas estaduais, e o ingresso, em geral, se dá por seleção.

Foi discutido também que, com seus rituais, obediência a uma rígida hierarquia e disciplina inflexível, a militarização traz consigo um modelo de gestão repressor, com formas de controle social que visam a manter a ordem estabelecida e vigente e que tem consequência na construção da identidade dos alunos, promovendo a formação de um tipo de cidadão mais próximo aos referenciais e valores militares.

Concordamos, como os adeptos de escolas militarizadas, que deve haver disciplina nas escolas. Mas nós a conceituamos como autodisciplina que se constrói pelas possibilidades oferecidas aos indivíduos de refletir, discutir, reconstruir e legitimar, de modo coletivo e individual, regras que passem a regular o seu comportamento.

Defendemos propostas construtivas para lidar com os problemas de convivência na escola, tais como violências, indisciplinas, incivildades, entre outros. Porém, uma educação que tem como objetivo a formação cidadã não deve focar apenas nos problemas. É preciso que as competências socioemocionais norteadas pelos valores morais e democráticos também sejam fomentadas. Enfrentar e prevenir as violências é obrigatório, favorecer a autonomia é mais que desejável, é direito do estudante.

Retomamos que autonomia moral significa assunção voluntária, consciente e racional de valores que o próprio indivíduo legitima e passa a considerar como válidos para si e para todos os seres humanos, não importa quem sejam. Para que essa espécie de assunção de valores ocorra, é essencial que os indivíduos vivam em ambientes onde os conflitos não sejam todos considerados negativos e danosos ao bom andamento da aula e das relações, atuando para suprimi-los, mas sejam vistos como oportunidades

de aprendizagem individual e coletiva. Esse processo pode acontecer em um ambiente no qual ocorram relações sociais mais humanizadas, plenas de valores, como cuidado, cooperação, respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo.

Discutir o modelo de convivência escolar implica, portanto, debater o tipo de sociedade que queremos construir. Países que são referência em educação, conforme o Pisa, tais como Cingapura, Hong Kong, Finlândia e Canadá, que estão desenvolvendo seus projetos educacionais pensando na sociedade que querem ser no futuro, caminham na direção inversa da educação militarizada. Na Finlândia, por exemplo, o modelo de escola é baseado em autonomia, confiança e liberdade para professores e alunos.

É necessário amplo debate em nossa sociedade sobre a militarização, todavia, mais do que críticas, é preciso que apresentemos outras propostas mais coerentes com o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual adaptadas à realidade das escolas brasileiras e devidamente fundamentadas em pesquisas. Experiências de outros países que já avançaram em políticas públicas nessa área, como Chile, Colômbia, Espanha, entre outros, podem nos inspirar nesse processo. Esses países possuem políticas associadas à prevenção e mitigação da violência escolar e fomento à convivência inclusiva e democrática e a competências cidadãs, contemplando um plano de desenvolvimento profissional docente. Promovem procedimentos como a implantação de Comissões de Convivência na escola, rotas de atenção de conflitos, valorização da participação juvenil, construção de Plano de Convivência, entre outros (SALLÁN; ALEIX BARRERA-COROMINAS, 2014).

Nossos jovens irão interagir numa sociedade cada vez mais complexa, repleta de dilemas éticos, logo, as propostas para lidar com tais desafios na instituição escolar devem sempre refletir o tipo de pessoas que queremos formar. Defendemos uma contínua interação da criança com práticas democratizadoras desde pequena e no decorrer do seu desenvolvimento. Esse é um trabalho sistemático difícil de realizar fora da escola e que deveria constituir uma de suas principais funções. Ela deve ensinar tudo aquilo que nos humaniza: conversar com o outro, lidar com o outro, compreender o outro, coordenar perspectivas, aprender a viver com e para o outro. Como nos recorda La Taille (2001), a educação moral da criança rumo à autonomia, não é uma questão de transmissão de valores por meio de belos discursos, mas é, antes de tudo, uma prática e um exercício permanente de cidadania. Só a escola pode.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; SILVA, A. P.; FIGUEIREDO, E. **Guia para diretores e professores: reflexões e práticas sobre violência e convivência escolar: faça você mesmo!** Rio de Janeiro: Flacso Brasil, BID, 2018.
- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 633, dez. 2019.
- AVILÉS, J. M. A. **Bullying: guia para educadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- BENEVIDES, A. A.; SOARES, R. B. Diferencial de desempenho das escolas militares: bons alunos ou boa escola? **Encontros Universitários da UFC**, Fortaleza, v. 2, 2017.
- BOBBIO, N. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Manual das escolas cívico-militares**. Brasília: MEC, Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, 2020.
- CASTRO, N. M. B. **“Pedagógico” e “disciplinar”**: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, UnB, Brasília, 2016.
- CRUZ, L. A. C. M. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?** 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.
- GARRIDO, G. R.; LEAL-FILPO, K. P. et al. Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil. **Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)**, v. 2, n. 2, p. 94-106, 2018.
- GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOS, R. A. C. et al. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 66-80, jan./abr. 2018.
- KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.
- LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. **Revista Criança**, Brasília, dez. 2001.
- LA TAILLE, Y. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LUCCHETTI, A. Escolas militares: o plano de expansão do governo Bolsonaro. **Portal da Educação Física**, 21 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.educacaofisica.com.br/escolas/educacao-fisica-escolar/escolas-militares-o-plano-de-expansao-do-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

MENEZES, A. S. M.; LIMA, M. E. Formação cidadã nos colégios militares do estado de Goiás. In: ANAIS VI SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 2017, Goiás. **Anais** [...]. Goiás: UEG, 2017. p. 481-490.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PICARELLI, M. Militarização das escolas públicas: soldado ou cidadão? **Revista Educação**, n. 257, 29 abr. 2019.

PUIG, J.M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

QUEIROZ, C. Desempenho em análise. **Pesquisa Fapesp**, n. 301, mar. 2021.

RÊSES, E. S.; DE PAULO, W. G. A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 700, dez. 2019.

SALLÁN, J. G.; BARRERA-COROMINAS, A. **La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica**. Santiago de Chile, Chile: EDO; UAB; Visión Consultores e Santillana, 2014.

SANTOS, C. A.; ALVES, M. F.; MOCARZEL, M.; MOEHLECKE, S. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 580, dez. 2019.

SAUER, M.; SARAIVA, K. Uma escola diferente do mundo lá fora. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 766, dez. 2019.

TIELLET, M. H. S. Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 806, dez. 2019.

TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Passo a passo da implementação de um Sistema de Apoio Entre Iguais**. Americana: Adonis, 2021.

TOGNETTA, L. R. P.; PIKAS, A. **Quando a preocupação é compartilhada: intervenções aos casos de bullying e cyberbullying**. Americana: Adonis, 2021.

TOKARNIA, M. MEC tem agora secretarias para alfabetização e escolas militares.

Agência Brasil. Brasília, 6 jan. 2019.

VELOSO, E. R.; OLIVEIRA, N. P. Nós perdemos a consciência? Apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no estado de Goiás. In: OLIVEIRA, I. C.; SILVA, V. H. V. F. (Orgs.). **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas.** Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. p. 71-84.

VICENTINI, C. **Corpo fardado: adoecimento mental e psíquico na Polícia Militar goiana.** Goiânia: Editora UFG, 2014.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. Inclusão de Educação Moral e Cívica nos currículos não vai tornar alunos mais éticos. **Interdisciplinaridade e evidências no debate educacional,** out. 2018.

VINHA, T.P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática.** Americana: Adonis, 2017.

ZANELATO, E. As percepções de estudantes do Ensino Médio acerca da militarização da escola. In: Reunião Nacional da Anped, 2019, Niterói. **Anais [...]** Niterói: UFF, 2019. p. 1-8.