


Militarização da Escola Pública em Goiás: dilemas da Educação Física Escolar em tempos de autoritarismo

Militarization of the Public School in Goiás: dilemmas of School Physical Education in times of authoritarianism

Militarización de la escuela pública en Goiás: dilemas de la educación física escolar en tiempos de autoritarismo

Fernando Lionel Quiroga¹ 

Beatriz Aparecida Paolucci¹ 

Kelly Ferreira Pires¹ 

Isaac de Lima Neves¹ 

Maycon Ornelas Almeida¹ 

RESUMO

Introdução: Discute-se neste artigo o processo histórico que culminou na militarização de uma parte da escola pública do estado de Goiás, cuja ideia vem sendo disseminada todo o país sob um processo que consiste na transferência da gestão escolar ao poder da Polícia Militar por meio de uma parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação e de Segurança Pública. O objetivo deste artigo consistiu em discutir o contexto da crise educacional brasileira como pano de fundo da militarização da escola pública e os dilemas que se impõe à Educação Física Escolar (EFE) a partir desta transferência de modelo de gestão.

Metodologia: Trata-se de uma pesquisa teórica/bibliográfica de abordagem qualitativa. No sentido de dar uma resposta aos elementos decorrentes da articulação entre militarização da escola e educação física escolar, formulamos um problema de investigação acerca da temática. **Resultados e Discussão:** Julgamos a militarização da escola pública como uma política oportunista que sob a aparência de restauro da autoridade e da ordem busca implementar políticas neoliberais. Quanto à Educação Física Escolar (EFE), subsumida a este contexto, salienta-se a importância e o renascimento da crítica como forma de resistência, posicionamento e luta pelos valores democráticos. **Conclusões:** Como a EFE depende de quem a exerce no cotidiano das escolas, é crucial que a compreensão acerca da militarização possa superar a concepção do senso comum que a toma como uma resposta à altura da crise na educação, e possa compreender mais a fundo, desvelando os sentidos subjacentes desta transferência de gestão.

Palavras-chave: Autoritarismo. Educação física escolar. Militarização. Escolas públicas.

¹ Universidade Estadual de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia - GO, Brasil.

Correspondência:

Fernando Lionel Quiroga. Universidade Estadual de Goiás, CEAR, Rodovia BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco II, 1º andar, Anápolis – GO, CE 75132-903. Email: fernando.quiroga@ueg.br

ABSTRACT

Introduction: This article discusses the historical process that culminated in the militarization of part of the public school in the state of Goiás, whose idea is being disseminated throughout the country under a process that consists of transferring school management to the power of the Military Police through a partnership between the State Secretariats of Education and Public Security. **Objective:** The aim of this article was to discuss the context of the Brazilian educational crisis as a backdrop for the militarization of public schools and the dilemmas that are imposed on Physical Education at School (EFE) from this transfer of management model. **Methodology:** This is a theoretical and bibliographic research with a qualitative approach. In order to provide an answer to the elements arising from the articulation between militarization of the school and physical education at school, we formulate a research problem about the theme. **Results and discussion:** We judge the militarization of the public school as an opportunistic policy that under the guise of restoring authority and order seeks to implement neoliberal policies. As for School Physical Education (EFE), subsumed in this context, the importance and the revival of criticism as a form of resistance, positioning and struggle for democratic values are highlighted. **Conclusions:** As EFE depends on who exercises it in the daily life of schools, it is crucial that the understanding of militarization can overcome the conception of common sense that takes it as a response to the crisis in education, and can understand it more in depth, unveiling the underlying meanings of this transfer of management.

Keywords: Authoritarianism. School Physical Education. Militarization. Public schools.

RESUMEN

Introducción: En este artículo se analiza el proceso histórico que culminó con la militarización de parte de la escuela pública en el estado de Goiás, cuya idea se ha difundido en todo el país bajo un proceso que consiste en traspasar la gestión escolar al poder de la Policía Militar a través de una alianza entre las Secretarías de Estado de Educación y Seguridad Pública. **Objetivo:** El objetivo de este artículo fue discutir el contexto de la crisis educativa brasileña como escenario de la militarización de las escuelas públicas y los dilemas que se imponen a la Educación Física en la Escuela (EFE) desde este modelo de transferencia de gestión. **Metodología:** Se trata de una investigación teórico / bibliográfica con enfoque cualitativo. Con el fin de dar respuesta a los elementos que surgen de la articulación entre la militarización de la escuela y la educación física en la escuela, formulamos un problema de investigación sobre el tema. **Resultados y Discusión:** Juzgamos la militarización de la escuela pública como una política oportunista que bajo la apariencia de restaurar la autoridad y el orden busca implementar políticas neoliberales. En cuanto a la Educación Física Escolar (EFE), subsumida en este contexto, se destaca la importancia y el resurgimiento de la crítica como forma de resistencia, posicionamiento y lucha por los valores democráticos. **Conclusiones:** Como EFE depende de quién la ejerza en la vida cotidiana de las escuelas, es fundamental que la comprensión de la militarización supere la concepción del sentido común que la toma como respuesta a la crisis en la educación, y pueda comprenderla más en profundidad. desvelar los significados subyacentes de esta transferencia de gestión.

Palabras clave: Autoritarismo. Educación Física Escolar. Militarización. Escuelas públicas.

INTRODUÇÃO

O processo histórico de militarização da escola pública, mais recentemente intensificado no estado de Goiás e disseminado em todo o país, tem se colocado como um dos principais fenômenos da educação nos últimos tempos. Em suma, tal fenômeno consiste na transferência da gestão escolar ao poder da Polícia Militar, por meio de uma parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação e de Segurança Pública. Como se trata de um tema recente, marcado pela ascensão dos governos de extrema direita no cenário mundial, inclusive no Brasil – processo iniciado com o golpe parlamentar que levou a deposição da Presidenta Dilma Rousseff em abril de 2016, e se consolidou com a eleição do governo Bolsonaro à presidência em 2018 – seus desdobramentos teóricos e seus impactos sobre a vida escolar tem se colocado como um dos temas mais preocupantes da educação nacional, convocando a comunidade de pesquisadores, filósofos, professores, além da sociedade de modo geral, a dar respostas sobre este marcante e turbulento período.

O objetivo deste artigo consiste em discutir o contexto da crise educacional brasileira como pano de fundo da militarização da escola pública brasileira e os dilemas que se apresentam à Educação Física Escolar (EFE) a partir desta transferência de modelo de gestão. Para tanto, pautaremos nossa reflexão sobre os elementos que pensamos serem pontos nevrálgicos para a interpretação do presente fenômeno. São eles: a) a militarização como uma resposta a uma ampla e profunda crise da educação e suas consequências que, desde os anos 1980 vem atravessando a instituição escolar; b) a articulação entre a militarização e o neoliberalismo e suas reverberações no campo educacional; c) os dilemas que se impõe à Educação Física Escolar (EFE) face ao presente modelo.

Evidentemente, o mais fundamental da discussão é o desvelamento dos sentidos ocultos e latentes da ideia em que se assenta a militarização da escola pública, e não apenas a representação social que grassa no senso comum quanto aos aspectos positivos que o modelo oferece em razão da “restauração” da crise educacional, reproduzindo a ideia, impulsionada pela grande mídia, de uma “panaceia” da educação pública.

A questão fundamental que discutimos neste artigo, aliás, culmina com o sentido de oportunismo que Naomi Klein (2008) revela no livro “A Doutrina de Choque: ascensão do capitalismo de desastre”, ao apresentar de que modo as ideias neoliberais se aproveitam de determinadas situações de desastre – que pode ser de origem natural (como o Furacão Katrina) ou político (como as crises econômicas e políticas de terror e choque) – para implementar políticas privatistas que terminam por esvaziar o papel do Estado sobre determinado setor. O que assinalamos, consonante ao pensamento de Klein, é que a crise na educação, especialmente no Brasil, já vinha preparando, ao longo das últimas décadas, o

terreno para que medidas como a da militarização não encontrassem quaisquer dificuldades em sua implementação.

Uma vez que a autoridade da escola pública sofrera pelo menos desde os anos 1980 um processo de intensa erosão, ratificada por um crescente desprestígio social (ARENDR, 2005; CANÁRIO, 2006; ZARAGOZA, 1999; BOURDIEU, 2008; QUIROGA, 2018), a corrida para resgatar tal autoridade tornou-se a pedra fundamental não somente dos seus gestores ou políticos, mas também dos especialistas e de toda a sociedade. Face ao desmantelamento da instituição escolar que, desde este período, vem passando por sucessivas crises que se expressam por episódios de violência escolar, *bullying*, síndrome de Burnout, ataques com armas de fogo, percebe-se um acúmulo de elementos que corroboram para uma representação social cada vez mais negativa ao seu respeito.

Ocorre que, se há elementos de sobra para a elaboração de uma crítica da escola pública, e se tais elementos emergem de situações cotidianas, como as que acabamos de mencionar, parece demasiado simplista deixar de lado o árduo e laborioso trabalho de restauro das bases constitucionais em que o modelo da escola democrática se assenta, para transferir, de uma só vez – sem levar a questão ao debate público – a educação à polícia militar, deixando prevalecer a Secretaria de Segurança Pública sobre a Secretaria da Educação – inversão perigosa, como veremos ao longo deste artigo. A militarização da escola, neste sentido, coloca-se a um só tempo como propedêutica das políticas de privatização do sistema educacional e anuncia seu total rompimento com as bases democráticas e constitucionais.

Quanto à Educação Física como componente curricular, não nos parece que a militarização da escola atual consista em um retorno à fase militarista dos anos 1930, reforçando os valores da época, como higienismo, saúde, vigor físico e forte alinhamento aos valores nacionais e patrióticos. Deve-se observar, aliás, que papel cumpre o esporte e a ginástica na constituição da Educação Física enquanto disciplina e de que modo estas dimensões foram estrategicamente pensadas como dispositivos para a construção dos corpos dos brasileiros desde a década de 1930 (GOIS JÚNIOR *et al.*, 2015).

O que se deve observar é que o nascimento da Educação Física enquanto área disciplinar desenvolve-se como uma dimensão complementar ao desenvolvimento da Saúde Pública no século XIX. Neste sentido, Nunes refere-se a Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, fundada em 1829, que tinha dentre seus objetivos desenvolver uma série de ações reguladoras no âmbito da Saúde Pública. Segundo este autor:

Desde a sua fundação pode-se observar a influência que a sociedade passa a exercer sobre as decisões governamentais, no que se refere a saúde pública. Ela irá apresentar um amplo programa que se estende desde a higiene à medicina legal; **educação física das**

crianças; a questão dos enterros nas Igrejas; denunciara a carência de hospitais; estabelecerá regulamentos sobre as farmácias; medidas para melhorar e assistir aos doentes mentais; denunciara também as casas insalubres e repletas de pessoas e dará destaque ao saneamento (NUNES, 2000, p. 28, grifos nossos).

De acordo com Daolio (2001), a Educação Física, sob influência da Medicina Higienista do século XIX, adota as concepções naturalistas de homem e de corpo. Isto significa, grosso modo, que sua base de sustentação assentava-se em uma concepção de cunho positivista e, portanto, de valoração neutra em relação a saúde ou doença. As tendências dos naturalistas, de acordo com Gaudenzi:

Escoram-se no ideário da ciência moderna e buscam um estado da natureza que possa justificar as normas – e os desvios – do organismo vivo. Tipicamente, fundamentam a abordagem da doença e da saúde nas “ciências duras” – biologia, química e física – e evitam o saber das “ciências leves” como a história, a sociologia e a psicologia. (GAUDENZI, 2016, p. 749)

Neste sentido, como podemos observar, duas colunas dão sustentação ao desenvolvimento da Educação Física no alvorecer da sociedade capitalista: a saúde pública e o ideal positivista face ao processo saúde-doença. Este modelo imprimiu sobre a Educação Física o caráter biologicista que viria a marcar a área como sua principal vertente até os dias atuais.

De acordo com Daolio (2001, p. 31): “Grande parte dos cursos de formação em Educação Física até hoje são incluídos na área das ciências biológicas nas universidades e boa parte das aulas são destinadas às disciplinas vertentes dessa linha”.

Neste sentido, se o que a escola faz é reproduzir os interesses das classes dominantes obedecendo a uma lógica de reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2011; ALTHUSSER, 1983, BAUDELOT; ESTABLET, 1971), evidencia-se como principal dilema deste campo, a formação do novo trabalhador, isto é, do sujeito obediente e servil, incapaz de questionar e de reivindicar melhoras em sua formação, distanciado de qualquer sinal de pensamento marxista ou com intenção sindical e de lutas por melhorias a partir de associações e de movimentos grevistas, etc. O que se antevê neste modelo é a substituição da noção de autoridade pela de autoritarismo e que consiste, ao contrário de encorajar os alunos a exercerem e praticarem a liberdade – o que equivaleria à autonomia – em desencorajá-los e, conseqüentemente, retirar-lhes qualquer tipo de autonomia.

Há, ainda, outros elementos cruciais e não menos importantes que se coadunam ao problema aqui rapidamente esboçado. Infelizmente, por razões metodológicas, não adentraremos em seus pormenores, deixando que os mesmos sejam realizados em reflexões futuras. Citamos, porém, outras dimensões que se

associam a militarização da escola pública que, se bem vistas, podem servir como elementos-chave para uma compreensão mais aprofundada do tema. São elas: o antipetismo, o fundamentalismo neopentecostal, a escola sem partido e o fascismo em ascensão. Se vistas de modo isolado, cada uma destas dimensões explica parte da complexidade de nossos tempos. Se vistas como peças de um quebra-cabeça, então percebemos sua unidade: são armas, e como diria Jessé Souza “por mais dinheiro para poucos, e nunca para combater a corrupção” (SOUZA, 2016, p. 19).

MÉTODO

O presente artigo resulta de uma pesquisa teórica/bibliográfica de abordagem qualitativa. No sentido de dar uma resposta aos elementos decorrentes da articulação entre militarização da escola e educação física escolar, formulamos o seguinte problema de investigação que se desdobra em duas questões preliminares e fundamentais: i) quais seriam os sentidos e fundamentos históricos que justificariam a transferência da gestão da escola pública ao comando da Secretaria de Segurança Pública?) quais seriam os sentidos ocultos da militarização da escola em que pese sua função social? A partir do encaminhamento destas duas amplas e complexas questões, pensamos ser possível responder a questão central de nossa investigação, qual seja: iii) que dilemas seriam impostos a EFE a partir da militarização da escola e, mais ainda, haveriam modos de resistência e enfrentamento diante da iminente ameaça que este modelo empresta à escola pública?

A interpretação do fenômeno em perspectiva não se restringe ao campo educacional; e tampouco se limita a resgatar a ordem e reestabelecer sua antiga e legítima autoridade. Mais do que isso, tal objeto deve ser visto como essencialmente multidisciplinar. Isto porque não se pode refletir sobre ele sem considerar os condicionantes históricos e o temperamento político da atualidade, bem como seus desdobramentos e sentidos subjacentes que, corroborando com Apple (2006), passam a compor o currículo oculto das ações escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No sentido de responder aos problemas levantados nesta investigação, dividimos este tópico em três sessões. Em um primeiro momento interessa-nos compreender o contexto da educação pública brasileira cuja história é marcada por momentos de sucessivas crises: seja pelos altos índices de evasão decorrente do fracasso escolar dos anos 1940 (período da massificação da escola pública), seja pela posição que o Brasil ocupa no ranking da educação da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ocupando a 60ª posição entre 76 países avaliados (VILLANI; OLIVEIRA, 2018), seja pela representação social negativa que a educação carrega desde pelo menos os anos

1980, impulsionada pela grande mídia e redes sociais que expõem situações do cotidiano escolar como o mal-estar relacionado a carreira, a violência em sala de aula, as jornadas exaustivas de trabalho, dentre outros aspectos que, juntos, constituem a unidade de uma representação ancorada em sentimentos negativos.

A partir deste contexto julgamos a militarização como uma política oportunista que, sob a aparência de restauro da autoridade e da ordem, à moda da implementação do estado de exceção por meio de ditaduras, aproveita o momento em conformidade com a ascensão dos movimentos neoconservadores da sociedade – para estabelecer, bem como descreveu Naomi Klein (2008) em relação a reforma do sistema educacional de Nova Orleans logo após o desastre produzido pelo furacão Katrina, uma mudança profunda e arbitrária dos rumos da educação.

A seguir, interessa-nos compreender quais sentidos depreendem-se da militarização da escola. O mais interessante é reflexão dos aspectos ocultos ou subjacentes que, como todo projeto de escola, mantém relação com determinados interesses de setores dominantes da sociedade. A militarização da escola, neste sentido, encontra apoio de boa parte do empresariado e das igrejas neopentecostais, ambas interessadas na reprodução de sua base e que culmina, em última instância, na formação do trabalhador do novo capitalismo regido pela lógica neoliberal. Isso explica as intenções que os movimentos neoconservadores encontram para solapar a ideologia marxista e de abordagem crítica, buscando extirpar da escola toda e qualquer possibilidade de reflexão que vise transformar o mundo por meio do pensamento crítico, como ficou materializado por meio do projeto de lei da “Escola sem Partido”.

Por último, procuraremos discutir os sentidos que a militarização empresta à EFE e o que se depreende desta ruptura em termos pedagógicos, éticos e práticos. Face ao presente contexto, cabe buscarmos respostas para o futuro da Física Escolar sobre estes moldes. Ademais, torna-se imperativo o debate acerca dos mecanismos de enfrentamento que este campo deve pensar, de agora em diante, como forma de resistência.

ADUBANDO O TERRENO: A CRISE NA EDUCAÇÃO E A EROÇÃO DA AUTORIDADE NA ESCOLA PÚBLICA

Em 1958 Hannah Arendt publicava o artigo intitulado “A crise na Educação”, tema pouco familiar as suas investigações e que viria a se tornar um clássico indispensável, leitura obrigatória para aqueles que buscam respostas sobre as inquietações que sondam o campo educacional (ARENDR, 2005). A autora chamava a atenção para o caráter político da crise educacional como desdobramento de uma crise geral do mundo moderno e descartava, por isso, a tentação de analisá-la como fenômeno localizado. Somente esta orientação metodológica colocaria em questão alguns dos argumentos que mais

recentemente emergiram com a militarização das escolas no estado de Goiás. Um exemplo é o que Santos e Pereira (2018) discutiram em um artigo sobre as aproximações entre a militarização e a “escola sem partido”. Em um trecho retirado da revista *Época* (23/07/2018) realizada pelos jornalistas Patrik Camporez e Daniel Merenco, lemos a seguinte descrição:

A sala do tenente-coronel é adornada por 30 cabeças de caveira de plástico e metal. É nesse espaço que ele recebe os pais para tratar das sanções aplicadas aos alunos. Nos dias em que a reportagem de *ÉPOCA* visitou o colégio, o comandante diretor exibia com orgulho sua nova conquista para reforçar a segurança da escola, que já era patrulhada internamente por militares ostensivamente armados: um recém-implantado sistema de vídeo monitoramento, que instalou uma câmera em cada sala de aula a fim de controlar os alunos em tempo integral. “Havia muito furto de pulseira, relógio e celular”, disse Guimarães. “Colocamos a câmera para combater esses furtos” (CAMPOREZ; MERENCO, 2018).

Chama à atenção a justificativa dada pelo tenente-coronel. O monitoramento dos alunos em tempo integral em nenhum momento parece requerer uma reflexão a respeito da ética e de outros preceitos importantes, como a preservação da liberdade das formas de ensinar previstas na Constituição Federal. Sob o argumento de uma questão localizada põe-se a risco toda a essência do modelo democrático de ensino, já que todas as ações em sala de aula passam a ser vigiadas em tempo integral. Percebe-se, aqui, a mesma lógica utilizada pela segurança pública, que desconsidera aspectos econômicos, sociais e históricos e volta-se meramente aos fatos, e produz o tipo formulação como a que recentemente alarmou a imprensa, quando a então juíza da 1ª Vara Criminal de Curitiba, Inês Marchalek Zarpelon, condenou um homem ao assinalar que a prática de seus crimes (roubo de celulares em uma praça no centro de Curitiba) devia-se a associação ao crime “em razão de sua raça”. Em ambos os casos a situação mostra-se grave pelo sentido de penalização em função de um veredicto prévio, portanto de um preconceito. Nos dois casos, sem dúvida, o mais grave são os sentidos ocultos: de um lado, a ratificação e reprodução do racismo; de outro, a imposição de um sistema de controle permanente por meio de mecanismos de violência simbólica.

Para compreender o que está em jogo na militarização da escola, há outro ensaio de Arendt intitulado “Que é autoridade?”. Por meio de sua leitura podemos compreender de que modo a escola democrática perdera sua autoridade e sua legitimidade e porque a imposição de uma autoridade do tipo policial é uma falsa autoridade porque constituída de violência. Neste sentido, Arendt:

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe

igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. (ARENDR, 2005, p. 129)

O trecho acima é crucial para a compreensão de como a escola fracassou sobre sua antiga autoridade e mostra, ao mesmo tempo, como a retomada da autoridade por meio da militarização é também uma ilusão que tende ao fracasso. Mas como evidentemente o que está em questão é a mera restauração da autoridade, como a imposição de uma reforma profunda e radical do modelo educacional, reestabelecer a autoridade no sentido pleno do termo não parece ser sua preocupação nuclear.

Exemplos não faltam, no âmbito da pesquisa, de autores cuja preocupação consistiu em demonstrar o contexto problemático da educação desde pelo menos os anos 1960 do século passado. Segundo Canário:

Um balanço da educação no século XX é quase inevitavelmente um balanço da educação escolar, em que a instituição escolar foi, progressivamente, tornando-se o único ponto de referência de toda a ação educativa. A partir daí, o século XX é marcado por três fatores principais: por um lado a hegemonia da forma escolar; por outro lado, a naturalização e a persistência da configuração organizacional do estabelecimento de ensino; por último, as mutações sofridas pela instituição escolar, que passou, sucessivamente, de um modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente, para um terceiro, marcado pela incerteza. (CANÁRIO, 2006, p. 13)

Tais incertezas correspondem a um estágio de mutação e da crise de legitimidade que deve ser repensada para que novos sentidos sejam produzidos para os alunos que a frequentam, para os profissionais que trabalham nela e para a sociedade que espera uma formação de qualidade para os seus filhos. A questão fundamental é que, dado o estado evidente de crise mundial da educação, as mudanças, bem ou mal intencionadas, surgem de todos os lados: consensual é a ideia de que a educação não pode continuar nos mesmos moldes e que permite tanto experiências positivas como reformas em formato de golpe. É o que conta Diane Ravitch (2011) no livro "Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação", ao analisar sua trajetória de mais de 40 anos em que protagonizou, como ex-secretária assistente de educação, reformas de cunho privatistas e alinhadas à lógica do mercado, que ela mesma defendeu durante parte de sua carreira, mas mudou de ideia ao constatar o fracasso de tais reformas e os riscos que elas traziam à educação quando não pensada como pilar fundamental de qualquer sociedade democrática sustentável.

A lista de exemplos que demonstram a urgência de se repensar à escola é vasta. É lugar comum a noção de que, em razão das transformações do mundo, especialmente com o avanço da tecnologia, a educação deva passar por reformas

sucessivas que lhe dê condições de suprir as expectativas de seu tempo. Da instituição escolar como a conhecemos hoje, não restam dúvidas de que existem inúmeros problemas a serem resolvidos, que vão desde os assuntos pedagógicos aos assuntos de cunho social, antropológico e psicológico e que desembocam, finalmente, no plano do debate político, da mídia e, finalmente, da opinião pública. A ansiedade pela mudança dos rumos da educação faz parte da sociedade contemporânea. E há proposições de todos os lados: do senso comum, da ciência, da mídia, dos escritores, dos pensadores sérios e dos amadores e, finalmente, do poder vigente. Como o terreno está adubado, a reforma se impõe, não tarda, pois é patente a urgência de mudança. Em um evento ocorrido em Salvador, segundo a matéria do jornal *A Tarde* (SANTOS; PEREIRA, 2018), o então governador de Goiás, Marconi Perillo, explicava as motivações da militarização das escolas de Goiás:

Fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho para vocês. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores. Preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas. O Brasil está precisando de 'nego' que tenha coragem de enfrentar (PERILLO *apud* SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 261).

Estava feita a reforma. Sem debate. Sem reflexão. Movida simplesmente por um sentimento passional de perseguição e vingança. À força! Era a escola sendo presa.

PLANTANDO A SEMENTE: APRENDENDO A OBEDECER PARA TRABALHAR SEM DIREITOS

Entre os anos 1972 e 1975 o cientista social britânico Paul Willis trabalhava em um projeto que visava compreender a relação entre a escola e o mundo do trabalho de jovens do sexo masculino da classe operária. O título "Aprendendo a ser trabalhador" – um clássico da sociologia da educação – buscava mostrar, por meio de um trabalho de etnografia e entrevistas com um grupo de adolescentes que elementos os mecanismos simbólicos e culturais responsáveis pela reprodução social. Em suas próprias palavras:

A coisa difícil de ser explicada a respeito da forma como jovens de classe média obtém empregos de classe média é porque os outros deixam que isso aconteça. A coisa difícil de ser explicada a respeito da forma como jovens de classe operária acabam em empregos de classe operária é por que eles próprios deixam que isso aconteça com eles. É demasiado fácil dizer simplesmente que eles não tem escolha. A forma pela qual se faz com que o trabalho manual seja aplicado à produção vai, em diferentes sociedades, desde a coerção exercida através de metralhadoras, balas e tanques, até o convencimento ideológico em massa de um exército industrial voluntário (WILLIS, 1991, p. 11).

O trecho acima que, dada a sua atualidade, poderia ser a observação de um contemporâneo, permite a compreensão dos aspectos simbólicos presentes na cultura escolar e seus vínculos com a formação para o trabalho. Para a nossa análise, isto equivaleria a compreender o funcionamento da escola por meio duas forças nem sempre confluentes. Uma seria aparente, clara e direta: referente aos assuntos pedagógicos, ao currículo, a organização dos espaços de aprendizagem, as avaliações e aos eventos escolares. A outra seria invisível, sombria, indireta: referente aos mecanismos de coerção decorrentes da presença de militares armados ocupando os espaços de civis, a condução ideológica por meio de técnicas de psicologia das massas, e o uso de salas como laboratórios experimentais em defesa de ideais neoconservadores e fascistas, como demonstrado pelo filme “A Onda” (1981) de direção de Alex Grasshoff (EUA), com recente *remake* alemão de Dennis Gansel (2008).

Em 1975, quando o filósofo Michel Foucault veio ao Brasil para ministrar o curso sobre história da sexualidade na Universidade de São Paulo (USP) coincidia o fato, naquele período, de uma perseguição de agentes da ditadura militar a professores, universitários e jornalistas. Em uma assembleia organizada por alunos desta universidade, o filósofo afirmou:

Não dá para lecionar sob o tacão das botas; não dá para falar diante dos muros das prisões; não dá para estudar quando as armas ameaçam. A liberdade de expressão e de pesquisa são sinais de garantia de liberdade dos povos (FOUCAULT, 2019).

Seja no contexto atual ou nas ditaduras dos anos 1960, o projeto oculto da instalação destes sistemas coercitivos é o que deve ser compreendido, isto é, a desinstalação do papel do Estado em função da implantação da lógica de mercado. Quaisquer escusas que justifiquem a transição passam de modo direto ou indireto pela demonização do Estado e sacralização do mercado, ideia inaugurada por Sérgio Buarque de Holanda em seu clássico *Raízes do Brasil*. A respeito do pensamento deste autor, Jessé Souza (2016) escreve:

Ao demonizar o Estado patrimonial, ele abre caminho para o endeusamento do mercado como reino de todas as virtudes. Esse endeusamento se dá pela oposição binária com o balaio de maldades representado pelo Estado. O mercado passa a ser, em todos os epígonos de Buarque – ou seja, para cerca de 90% da inteligência nacional – a liberdade democrática, o empreendedorismo, a coragem do risco como verdadeira fonte criativa e pulsante da sociedade. (SOUZA, 2016, p. 37)

A militarização da escola pública, na medida em que se origina da mesma lógica demonizante quanto ao papel do Estado – cuja justificativa converge com as ideias dos movimentos neoconservadores e da extrema-direita –, impõe uma cesura entre dois modelos de educação: de um lado, via coerção e violência simbólica; de outro, via formação liberal por meio da iniciativa privada. Assim, a

militarização da escola representa a semente para um campo cujos frutos devem ser devorados pelo mercado.

A COLHEITA DOS FRUTOS E A COLHEITA DOS SONHOS: AQUI CHEGAMOS, DAQUI PARTIMOS

A história da Educação Física é uma história de luta. O clássico da área conhecido como Coletivo de Autores “Metodologia do Ensino de Educação Física”, Castellani Filho (1992) é um exemplo da sistematização teórica, ancorada pela perspectiva crítico-superadora, que consiste em uma fundamentação metodológica da prática de ensino da Educação Física escolar. Sob um referencial teórico crítico, verifica-se como aspecto central do livro uma sistematização que toma a *cultura corporal* como eixo central.

Ocorre que o conceito de cultura corporal começou a ser utilizado nos anos 1980, em um contexto político de abertura política que estabelecia uma crítica a esportivização da Educação Física brasileira. Neste período de recrudescimentos dos valores democráticos, os esforços convergiam em pensar na Educação Física de uma forma mais humana, distanciando-se do paradigma biológico e buscando aproximações com a antropologia cultural.

Esta abertura do paradigma da cultura corporal foi fundamental para que a EFE passasse a repensar a sua prática inspirada em outro referencial teórico antes ignorado. As concepções de cultura e antropologia, especialmente a partir da contribuição de Marcel Mauss (2015) em que pese a noção de “fato social total” viria a se tornar a base fundamental para a compreensão da dimensão da cultura e sua relação com o corpo no campo da Educação Física. Depreende-se deste raciocínio o problema da militarização da escola pública e suas implicações sobre o paradigma da cultura corporal que, alinhado as lutas por direitos, pende para um retrocesso do paradigma na medida em que sujeita os corpos ao sistema rigoroso da conduta militar. No Regimento Escolar da Polícia Militar do Estado de Goiás, no Título III, Subseção VI que dispõem acerca da Educação Física, não há qualquer menção à cultura corporal, prevalecendo uma concepção esportivista, semelhante período da ditadura militar dos anos 1960-1980.

Na parte que trata das normas disciplinares deste documento, encontra-se uma extensa lista do que a escola entende como transgressões disciplinares. De um total de 85 transgressões, consta uma divisão entre transgressões de natureza leve (15); média (45) e grave (25). Por se tratar de um espaço destinado à formação do sujeito para o exercício da cidadania, como está previsto na Constituição Federal de 1988, chama a atenção que seja considerada transgressão grave a que consta no inciso 61, parágrafo 3: “Promover ou tomar parte de qualquer manifestação coletiva que venha a macular o nome do CEPMG ou que prejudique o bom andamento das aulas e/ou avaliações”; e 73: “Provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando no Colégio, em manifestações de natureza política” (BRASIL, 1988). Ao invés de estimular os alunos a exercerem a cidadania e a

tomarem partido, especialmente diante de injustiças cometidas contra eles ou colegas na escola ou na sociedade, verifica-se uma conduta regimental repressora que desenvolve apatia, neutralidade e a alienação diante das questões políticas. Em uma palavra, o regimento acerca das normas disciplinares conduz para a formação do sujeito obediente, incapaz de crítica e, portanto, servil.

Nada melhor para a reforma trabalhista de 2019 de caráter neoliberal que consiste em maior flexibilização das relações de trabalho, desinstalação das instituições de proteção social e, conseqüentemente, em maior vulnerabilidade social na vida dos trabalhadores (KREIN; COLOMBI, 2019). Pelo fato do *ethos* da escola militar ser essencialmente neoliberal, pouco importa ou, se importa, parece ser algo discreto, seguir os preceitos da Constituição Federal. O Estado e a democracia são, nesta ótica, os dois bodes sacrificiais em função do mercado e do reestabelecimento da ordem.

Todavia, mesmo havendo chegado até aqui e mesmo sabendo que trata-se de um período que pode estar apenas em seu início, deve haver sempre formas de resistência, de posicionamento e de luta. Se há na instituição escolar uma força aparente e outra oculta, como mencionamos anteriormente, há também no sujeito que é obrigado obedecer a uma consciência e há também no sujeito que é obrigado a concordar uma discórdia. E sempre haverá aquele de quem menos se espera, que pensa na transformação mesmo que nos tempos atuais o pensamento seja quase um tabu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos neste artigo alguns aspectos da militarização da escola pública a partir da iniciativa pioneira do Estado de Goiás, e avançamos em direção aos seus desdobramentos na EFE. Partimos de uma interrogação acerca da militarização buscando compreender que elementos estariam na base de sua implementação, uma vez que os argumentos do ex-governador e do comandante e diretor soam bastante evasivos. Haveria uma pré-condição da escola democrática para a sua militarização? Ao reconstruirmos brevemente o temperamento da educação desde os anos 1980 dentro de um quadro de contínuas crises até os tempos atuais, deduzimos que há, sem dúvida, um senso de urgência quanto à mudança dos rumos da educação. A erosão da autoridade da educação, sua perda de legitimidade social, sem dúvida explicam boa parte do apoio que a militarização da escola tem por parte da população – especialmente porque vivemos uma expansão cada vez mais intensa e radical de ideias neoconservadoras, ratificadas por uma parte de líderes de igrejas neopentecostais e por um recrudescimento, em larga escala, das ideias do nazismo e fascismo. Todavia, o que destacamos com ênfase neste artigo é que, o fato de existir a necessidade candente de se repensar a educação, não se justifica a militarização ou qualquer outra medida política de cunho privatista.

Por conseguinte, desvela-se a clara intenção de uma reforma de cunho neoliberal, como aliás fora o propósito no período das ditaduras militares em toda América Latina. Em “Dias e noites de amor e de guerra” Eduardo Galeano escreve que “a máquina ensina a aceitar o horror como se aceita o frio no inverno” (GALEANO, 2007, p. 9). Não vivemos sob um contexto de ditadura, mas de uma democracia doente. Quando apoiamos quem nos silencia, quem nos cala e quem nos furta a liberdade de expressão é porque nos acostumamos a barbárie.

Como a EFE depende de quem a exerce no cotidiano das escolas, é fundamental que a compreensão acerca da militarização possa superar a concepção do senso comum, que a toma como uma resposta à crise na educação, e possa compreender mais a fundo, desvelando os sentidos subjacentes desta transferência de gestão. A tomada de consciência é um primeiro passo para a reflexão prática, sistemática e coletiva. Por extensão, cabe averiguar em investigações futuras que prejuízos o paradigma da cultura corporal pode sofrer em face de uma retomada da escola pela gestão militar. Estaríamos retomando uma agenda esportivista? E quanto aos conteúdos contemporâneos, aos esportes radicais como parkour, skate, slackline, arborismo? E quanto as danças; a capoeira? E quanto aos jogos eletrônicos? Há inúmeros desafios metodológicos e curriculares.

E há o corpo. Um corpo que não pode se sentar no pátio, que deve marchar e perfilar-se ao lado dos colegas, que não pode soltar o cabelo ou deixá-lo crescer, que lhe é vetado o uso de barba ou bigode, que não pode pintar as unhas, que não pode abraçar e que deve, ainda assim, prestar continência aos Militares. Ademais, falamos de um corpo que não pode arguir, não pode reclamar e nem reivindicar. Será uma mulher ou um homem alguém de quem lhe fora subtraído o direito à indignação?

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

A autoria é responsável pelos conteúdos do texto. Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autor, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Fernando Lionel Quiroga – Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a

investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Beatriz Aparecida Paolucci - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados).

Kelly Ferreira Pires - Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos).

Isaac de Lima Neves - Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos).

Maycon Ornelas Almeida - Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. A crise na Educação. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Que é autoridade? São Paulo: Perspectiva, 2005.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro, 1971

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 1988.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das Promessas às Incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAMPOREZ, Patrik; MERENCO, Daniel. Número de escolas públicas militarizadas no país cresce sob pretexto de enquadrar alunos. *Época*, Rio de Janeiro, 02 ago. 2018. Disponível em: <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768>. Acesso em 13 abr. 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2009.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. A Antropologia social e a Educação Física: Possibilidades de encontro, In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: HUCITEC, 2001.

GALEANO, Eduardo. *Dias e noites de amor e de guerra*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GAUDENZI, Paula. Normal e Patológico no naturalismo e no normativismo em saúde: a controvérsia entre Boorse e Nordenfelt. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 747-767, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312016000300747&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 oct. 2020.

GOIÁS. Secretaria de Segurança Pública. Regimento Interno do Colégio da Polícia Militar Do Estado De Goiás. Disponível em: https://www.portalcepmg.com.br/wp-content/uploads/2018/03/regimento_interno.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

GOIS JUNIOR, Edivaldo; MELO, Victor Andrade de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Para a construção da nação: debates brasileiros sobre educação do corpo na década de 1930. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 343-360, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200343&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2021.

KLEIN, Naomi. *A Doutrina do Choque: a ascensão do capitalismo de desastre*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KREIN, José Dari; COLOMBI, Ana Paula Fregnani. *A Reforma trabalhista em foco: desconstrução da proteção social em tempos de neoliberalismo autoritário*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, e0223441, 2019.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

QUIROGA, Fernando Lionel. *O mal-estar na contemporaneidade e suas expressões na docência*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

RAVITCH, Diane. *Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Catarina de Almeida; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, jul./out. 2018.

SOUZA, Jessé. *A Radiografia do Golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out. 2018.

ZARAGOZA, José M, E. *O mal-estar Docente: a sala de aula e a saúde do professor*: Bauru, Edusc, 1999.

Recebido em: 15 ago. 2020

Aprovado em: 16 abr. 2021

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](#), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

