



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

NICHOLAS MOREIRA BORGES DE CASTRO

**“PEDAGÓGICO” E “DISCIPLINAR”:
O MILITARISMO COMO PRÁTICA DE GOVERNO NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS**

Brasília

2016

NICHOLAS MOREIRA BORGES DE CASTRO

**“PEDAGÓGICO” E “DISCIPLINAR”:
O MILITARISMO COMO PRÁTICA DE GOVERNO NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientador: Daniel Schroeter Simião

Brasília

2016

NICHOLAS MOREIRA BORGES DE CASTRO

**“PEDAGÓGICO” E “DISCIPLINAR”:
O MILITARISMO COMO PRÁTICA DE GOVERNO NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: _____

Prof. Dr. Daniel Schroeter Simião, UnB

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Schroeter Simião (PPGAS/UnB) – Presidente

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Mendes de Miranda (PPGA/UFF)

Prof^a. Dr^a. Prof. Dr^a. Haydée Glória Cruz Caruso (PPGSOL/UnB)

Prof^a. Dr^a. Prof. Dr. Luís Roberto Cardoso de Oliveira (PPGAS/UnB) – Suplente

Brasília, junho de 2016.

Aos estudantes e educadores(as) que hoje lutam por uma educação pública como projeto de emancipação social e política dos grupos marginalizados.

Das feições de alma que caracterizam o povo português, a mais irritante é, sem dúvida, o seu excesso de disciplina. Somos o povo disciplinado por excelência. Levamos a disciplina social àquele ponto de excesso em que cousa nenhuma, por boa que seja — e eu não creio que a disciplina seja boa — por força que há-de ser prejudicial. [...] Trabalhem ao menos — nós, os novos — por perturbar as almas, por desorientar os espíritos. Cultivemos, em nós próprios, a desintegração mental como uma flor de preço. Construamos uma anarquia portuguesa. Escrupulizemos no doentio e no dissolvente. E a nossa missão, a par de ser a mais civilizada e a mais moderna, será também a mais moral e a mais patriótica.

(Fernando Pessoa, “A Doença da disciplina”)

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVII; mas há também um sonho militar de sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral, mas à docilidade automática.

(Michel Foucault, “Vigiar e Punir”)

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível devido às pessoas e instituições que se fizeram presentes e, portanto, parte do que sou e me tornei ao longo dos momentos de minha trajetória acadêmica.

Em primeiro lugar, agradeço a cada estudante, professor(a) e policial com quem conversei e/ou que me abriram portas durante o trabalho de campo. Tudo o que escutei e aprendi sobre o cotidiano do CPMG Fernando Pessoa se deu pelas ações dessas pessoas. O cuidado, a atenção e a presteza foram uma constante ao longo da realização desta pesquisa e eu nunca me esquecerei disso. Muito obrigado por cada momento compartilhado.

Meus sinceros agradecimentos à Universidade de Brasília, instituição que fez parte de minha vida desde a graduação em Ciências Sociais, onde aprendi um ofício intelectual e que me proporcionou um conhecimento fundamental para a pessoa que sou. Eu não conseguiria ter chegado a um curso de mestrado em Antropologia Social sem todo o ambiente que me foi propiciado por essa instituição. Mesmo permeada por problemas de diversas ordens, foi um espaço de aprendizado acadêmico, político e afetivo (e de tudo isso junto) que marcou para sempre minha vida.

Agradeço a todxs xs minhas/meus colegas do curso de mestrado em Antropologia Social na UnB, com quem pude aprender e compartilhar momentos e reflexões que não fizeram mais do que enriquecer a minha trajetória nos últimos anos. Às professoras e aos professores do Departamento de Antropologia da UnB que ajudaram e orientaram a construção de uma visão de mundo com mais alteridade, bem como foram grandes responsáveis para o desenvolvimento acerca do meu *fazer antropológico*. Muito valoroso também foi todo o apoio prestado pelas funcionárias da secretaria do DAN, em especial Rosa, Jorge e Caroline, sempre solícitas e auxiliando a resolver os mais diversos problemas da vida acadêmica.

Um especial agradecimento ao professor Daniel Simião, que me orientou na graduação e, posteriormente, no mestrado, pelos diálogos, pelo auxílio sempre pertinente às reflexões a que eu me propunha e pelas oportunidades acadêmicas oferecidas. Todos esses anos de orientação foram de valor inestimável para a minha formação.

Por fim, agradeço imensamente às pessoas que compartilharam tempos e afetos fora (e para além) da UnB, pois foram muito importantes para eu chegar até a realização dessa dissertação:

Às amigas e aos amigos de muitos e poucos anos, que trouxeram alegrias e amores fundamentais para uma vida mais colorida, intensa e, portanto, crível. Parceiras e parceiros que sempre fizeram toda a diferença para que a vida seguisse com um pouco mais de paz, felicidade e paciência.

À minha família, que faz e fez tudo o que é possível para contribuir em meu processo de formação humana. Em todos os âmbitos de minha vida, sempre estiveram e estarão presentes com incentivo, tempo, carinho, paciência, compreensão, abraços e beijos.

À minha companheira Kris, por compartilhar a vida comigo nos melhores e piores momentos, pelos incentivos, pela inspiração que sempre foi pra mim e pelo amor que tenho e estimo da maneira mais especial possível.

A cada estudante com quem trabalhei em uma sala de aula desde que me tornei docente da educação básica no Distrito Federal, por terem contribuído de maneira fundamental para o professor que hoje sou e por terem me motivado a seguir esse caminho na vida.

RESUMO

Este trabalho analisa os significados presentes na prática do governo estadual de Goiás de transformar escolas públicas da Educação Básica em escolas administradas pela Polícia Militar. A criação de colégios desse tipo não é fenômeno recente no Brasil, mas o governo do referido estado se destacou nos últimos anos por começar a ampliar de maneira rápida um modelo de escola que, até então, não tinha se disseminado com tanta velocidade, o que caracteriza uma política de massificação de um modelo por parte do governo. Apenas entre os anos de 2013 e 2015, mais de vinte Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG) foram criados no estado, espalhadas por vários municípios.

A pesquisa foi realizada com o objetivo de melhor conhecer o trabalho que é desenvolvido nesses colégios, observando seus princípios, normas, valores e relações constituintes do ambiente social. O trabalho de campo foi desenvolvido em um colégio localizado em Valparaíso de Goiás, município do Entorno do Distrito Federal. Muitas cidades dessa região do estado são conhecidas por registrarem um alto índice de crimes urbanos, de modo que a implantação do modelo CPMG guarda relações com esse fenômeno. Os dados etnográficos exploraram o cotidiano do colégio, de modo que pude problematizar como opera a distinção estrutural “pedagógico/disciplinar” na formação das relações sociais, da construção da identidade do colégio no ponto de vista de meus interlocutores e quais são os efeitos de poder presentes nessa prática de governo.

Palavras-chaves: Escola, Polícia Militar, Pedagógico, Disciplinar, Prática de Governo.

ABSTRACT

This paper analyzes the meanings present in practice of Goiás state government to turn public schools of basic education in schools run by the military police. The creation of such schools is not a recent phenomenon in Brazil, but the government of that state stood out in recent years to start to expand quickly a school model that, until then, had not spread so fast, what it features a massification policy of a model by the government. Only between the years 2013 and 2015, more than twenty Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG) were created in the state, spread over several municipalities.

The survey was conducted in order to better understand the work that is developed in these schools, observing its principles, norms, values and constituent relations of the social environment. Fieldwork was conducted in a college located in Valparaíso de Goiás, municipality surrounding the Federal District. Many cities in this region of the state are known to register a high urban crime rate, so that the implementation of the CPMG model keeps relations with this phenomenon. The ethnographic data explored the everyday relations in the school, so that I could discuss how it operates the structural distinction "pedagogical / discipline" in the formation of social relationships, the construction of the identity of the college in the view of my interlocutors and what are the effects of power present in this practice of government.

Keywords: School, Military Police, Teaching, Discipline, Government Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fachada externa do CPMG Fernando Pessoa	34
Figura 2	Ornamentos que simbolizam as condecorações oferecidas na cerimônia de Entrega dos Alamares.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	p. 103
----------------	--------

LISTA DE SIGLAS

AMAN: Academia Militar das Agulhas Negras

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

CEPM: Comando de Ensino Policial Militar

CPMG: Colégio da Polícia Militar de Goiás

DF: Distrito Federal

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Pesquisa em Educação

PMGO: Polícia Militar do Estado de Goiás

PM: Polícia Militar

SEDUCE: Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte

UnB: Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 01 — CULTURA MILITAR, SEGURANÇA PÚBLICA E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	211
1.1 — ANTROPOLOGIA BRASILEIRA E OS UNIVERSOS MILITARES.....	211
1.2 — MILITARISMO E SEGURANÇA PÚBLICA.....	266
1.3 — “POLÍTICA PÚBLICA” E ESTADO NA ANTROPOLOGIA.....	30
1.4 — AS ESCOLAS MILITARES NO BRASIL.....	31
CAPÍTULO 02 — CONHECENDO UM COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS 32	
2.1 — O PROCESSO DE ENTRADA EM CAMPO.....	34
2.2 — INFRAESTRUTURA FÍSICA E ORGANIZAÇÃO SOCIOESPACIAL.....	41
2.3 — O REGIMENTO INTERNO.....	42
2.4 — DIREITOS E DEVERES.....	44
2.5 — AS NORMAS DISCIPLINARES.....	45
2.6 — APRESENTAÇÃO AOS PROFESSORES E PRIMEIRAS IMPRESSÕES	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.7 — OBSERVANDO O COTIDIANO.....	50
2.8 — AS DISCIPLINAS CURRICULARES DA POLÍCIA MILITAR.....	53
2.9 — A ORDEM UNIDA.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.10 — A HIERARQUIA NO CPMG.....	61
2.11 — A SAÍDA DA ESCOLA.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
CAPÍTULO 03 — RITUAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CPMG: TENSÕES E EFEITOS.....	67
3.1 — A ENTREGA DOS ALAMARES.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3.2 — O ENTREGA DOS ALAMARES	CONSELHO DE CLASSE ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
CAPÍTULO 4 — CPMG: OS SIGNIFICADOS DE UM MODO DE GOVERNO.....	85
4.1 — AS MANIFESTAÇÕES DO ESPÍRITO MILITAR E O “DISCIPLINAR”	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.2 — O MILITAR COMO MODELO DE CIDADÃO: PROBLEMATIZANDO O “PEDAGÓGICO” ...	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.3 — “MILITARIZAÇÃO”: A ESCOLA E A SEGURANÇA PÚBLICA.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
ANEXOS.....	104

INTRODUÇÃO

A criação e manutenção de escolas de Educação Básica administradas por instituições militares e policiais não é fenômeno recente e, tampouco, insignificante no universo educacional brasileiro. A grande maioria das unidades da federação possui colégios administrados pelo Exército, Corpo de Bombeiros e/ou pela Polícia Militar, sendo que todos são formalmente definidos como escolas públicas, apesar de comumente haver cobranças ou pedidos de contribuição de taxas mensais para a manutenção dos estabelecimentos. No que tange aos colégios da Polícia Militar, apesar da existência de dezenas espalhados pelo Brasil, a maioria dos estados que possuem essas instituições contam com algumas poucas unidades (uma ou duas, na maior parte dos casos)¹.

A existência dessas instituições não havia chamado grande atenção da grande mídia no Brasil até o início do ano de 2014, quando uma ação do Governo de Goiás oferece novos contornos para pensar o panorama da educação básica por instituições militares: o início do ano letivo na rede pública de ensino é marcado pelo funcionamento de dez novas escolas não subordinadas unicamente aos princípios, normas e diretrizes da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás, mas ao ordenamento e aos princípios de sua Polícia Militar.

Sancionada no mês de julho do ano anterior, a lei 18.108 estabeleceu a criação de treze novas unidades de ensino do modelo CPMG (Colégios da Polícia Militar de Goiás). Entretanto, a “criação” não envolvia a construção física de treze novos colégios, mas o repasse de instituições de ensino já existentes da gestão exclusiva pela Secretaria de Educação às mãos da Polícia Militar. A mudança de administração dessas escolas ocorreu em finais de 2013, de modo que o ano letivo sob o novo modelo começou em janeiro do ano seguinte em dez das treze unidades criadas. As outras três foram inauguradas ao longo de 2014.

No contexto do estado goiano, é importante ressaltar que esse tipo de estabelecimento de ensino foi criado em 1998 como referência de escola para os filhos de policiais militares, sendo representado por seis escolas em todo o estado até o ano de 2013. Dessa forma, o

¹ Das vinte e sete unidades da federação, vinte e uma possuem colégios da educação básica geridos pela Polícia Militar. Paraná, Paraíba, Mato Grosso, Roraima, Alagoas e o Distrito Federal contam com um único estabelecimento cada. Já Pernambuco, Piauí, Ceará, Santa Catarina, Rondônia e Tocantins contam com dois colégios cada. Outros estados com quantitativo maior desse tipo de instituição escolar são Maranhão (3), Amazonas (4), Rio Grande do Sul (7) e Bahia (13). Minas Gerais (22) e Goiás (26) destacam-se por uma quantidade de escola bem superior aos demais estados. A fonte desses números são os dados das secretarias estaduais de educação, acessados em reportagem do jornal online da Folha de São Paulo: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>, em 14/04/2016.

número de colégios criados após a sanção da nova lei foi mais do que o dobro do número de unidades ao longo dos quinze anos desde o primeiro centro de ensino. No ano de 2015, oito novas escolas foram implantadas no lugar de antigas escolas públicas. O levantamento dessas informações permite um entendimento diferenciado em relação aos novos colégios que o Governo de Goiás submeteu à responsabilidade de sua polícia militar: estes passam a identificar uma política de massificação por parte da administração estadual no que concerne à implantação de um modelo de escola que existe sob a ótica – e ética – da Polícia Militar.

Dessa forma, o governo elaborou uma situação institucional complexa, em que profissionais das duas secretarias de estado trabalham no ambiente escolar. Professores e policiais, a exemplo do que pude perceber e analisar no trabalho de campo, convivem diariamente em um espaço marcado por modelos de sociabilidade distintos, em que o conflito de valores torna-se inerente ao cotidiano dos sujeitos que ali se relacionam.

Fora justamente esse processo de massificação que despertou meu interesse em estudar o modelo dos Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG). Por que o governo estadual está ampliando esse formato institucional? O que está em jogo quando a Polícia Militar torna-se responsável pela administração de uma escola pública? Essas foram perguntas que situaram o objetivo da pesquisa: conhecer e compreender o caráter dessa instituição em suas particularidades, para poder refletir sobre seus efeitos de poder, sobre a construção de sua identidade e sobre seus significados enquanto uma prática de governo.

A análise dos dados produzidos sobre a implantação dos colégios administrados pela polícia militar permitiu levantar questões que visam dialogar com a percepção de Shore e Wright (1997) acerca de uma antropologia da “política pública”. A partir do entendimento desta como categoria cultural e como tecnologia de poder, há aqui a intenção de refletir sobre as práticas discursivas que agem na constituição de novas identidades aos sujeitos sob sua influência. A problematização foucaultiana acerca do poder disciplinar e da governamentalidade, nesse sentido, também é fundamental para refletir sobre as práticas e as lógicas relevantes na construção dos Colégios da Polícia Militar como uma “política pública” de educação.

O trabalho etnográfico ocorreu acompanhando o cotidiano de uma dessas escolas da polícia militar, de modo que pude conversar com estudantes, professores e membros da polícia responsáveis por conduzir os trabalhos da instituição. Atividades e eventos próprios do contexto institucional foram observados e vivenciados no processo de interlocução com os sujeitos do campo, de modo que pude analisar as relações sociais e práticas locais de uma escola da polícia militar em seu segundo ano de existência. O colégio em questão se localiza em uma zona de periferia de Valparaíso de Goiás, município que se localiza na fronteira com

o Distrito Federal. Aqui cabe uma ponderação que nos auxilia a entender o contexto de implantação dos CPMG de modo geral e, mais especificamente, quando esses colégios surgem em zonas de periferia urbana – o que é o caso dos municípios da Microrregião do Entorno do DF.

Antes de iniciar o trabalho de campo, entendi que era importante realizar um questionamento acerca das motivações que fundamentaram e legitimaram a adoção de um modelo que transfere parte das responsabilidades em educação pública da esfera civil de governo para a esfera policial (e militar). Há duas motivações que operam como os principais discursos na justificativa da medida através das autoridades oficiais: a primeira diz respeito às situações de vulnerabilidade e violência vividas por muitas dessas escolas antes de se tornarem “militarizadas”. Era o caso do colégio em que realizei a pesquisa etnográfica, que será descrito um pouco mais à frente neste trabalho.

As cidades do Entorno se caracterizam como uma área determinada do estado de Goiás não apenas pelo fato de limitarem geograficamente o Distrito Federal, mas por suas condições econômicas e demográficas passarem fundamentalmente pela maneira como se desenvolveu a capital federal desde sua construção entre as décadas de 1950 e 1960. Com o processo de urbanização de Brasília e das regiões administrativas ao longo das décadas, a história dos vinte municípios que compõem o Entorno e a história do Distrito Federal passaram a se cruzar com mais intensidade, posto que a população do primeiro cresceu em função do segundo.

As perspectivas de oportunidades que envolvem emprego, acesso a serviços de melhor qualidade e lazer fez com que grande parte da população dessas cidades (sobretudo, uma classe trabalhadora) habitasse essa região devido à proximidade com o Distrito Federal. Grande parte dos municípios que compõem o Entorno sequer existiam antes da inauguração de Brasília. Várias dessas cidades tiveram um acelerado crescimento demográfico, o que resultou em problemas de infraestrutura adequada à população e em elevados índices de crime e violência.

Dados divulgados pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos em 2013, ano em que foi expandido o modelo CPMG na rede pública de educação, revelam que os municípios de Luziânia, Valparaíso de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Cristalina e Águas Lindas estavam entre as 70 cidades com maior índice de homicídios no Brasil. O estado de Goiás, por sua vez, registra índices de homicídio acima da média nacional e, dessa forma, não se pode esperar que o ambiente escolar esteja protegido da realidade cotidiana dos

crimes que comumente compõem o cenário da violência urbana². Nesse sentido, ressalto que, em muitos dos casos que o militarismo passou a ser o modelo de gestão de escolas em Goiás, a questão da violência escolar foi um instrumento significativo no discurso governamental em defesa da necessidade de implantação do modelo CPMG. A relação entre o contexto de violência percebido pelo governo goiano no Entorno e a implantação dos CPMG em municípios dessa região não foi apenas uma questão colocada pelas minhas investigações, mas, posteriormente, um dado confirmado pela fala de um dos principais responsáveis por essa política de governo.

Em segundo lugar, os resultados que as escolas da Polícia Militar mais antigas apresentavam nas chamadas avaliações externas, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) superavam aqueles das demais escolas públicas, colocando-as assim, como exemplo de “sucesso” educacional. O CPMG Dr. César Toledo, por exemplo, localizado no município de Anápolis, alcançou a maior nota na prova do IDEB³ entre as escolas públicas do estado no ano de 2013, fazendo do colégio notícia em diversos jornais locais. O CPMG Polivalente Modelo Vasco dos Reis, o mais antigo de todos os colégios geridos pela polícia, tinha a melhor média de notas no ENEM entre as escolas públicas do estado. Essas informações eram também centrais no discurso oficial de defesa do modelo CPMG e de sua expansão. Entrevistas com membros das escolas e, sobretudo, com autoridades do Estado em veículos de mídia, via de regra, utilizavam esses fatos com um sentido legitimador: seria ilógico ser contra um modelo responsável pelos melhores índices entre as escolas públicas e, conseqüentemente, alavancando os indicadores educacionais do estado⁴.

Considerado essa primeira contextualização sobre a implantação do modelo CPMG, cujas questões centrais serão trazidas à discussão na análise dos dados etnográficos, entendo ser importante explanar um pouco os caminhos da pesquisa. Antes de tudo, destaco que a decisão de estudar os significados presentes na gestão de escolas públicas pela polícia militar no estado de Goiás ocorreu em meados de 2014, já tendo se passado o primeiro semestre do curso de mestrado na Universidade de Brasília.

² Os dados citados fazem parte do “Mapa da Violência 2013 – Homicídios e Juventude no Brasil”.

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é um indicador baseado na nota média de escolas, municípios e estados em uma prova aplicada a estudantes de 5º e 9º ano do ensino fundamental. A Prova Brasil, exame de onde se calculam as médias para o IDEB, é realizada em todos os estados brasileiros e avalia os estudantes, sobretudo, nos conhecimentos de matemática e língua portuguesa. O indicador por escola ou região pode ser visualizado na página de internet do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Sua nota varia de 1 a 10 e é usado como um guia para a condução de políticas públicas na área da Educação.

⁴ Ver nos anexos deste trabalho tabela com valores do IDEB dos municípios de Goiânia, Valparaíso de Goiás e Novo Gama e seus respectivos CPMG (dados de 2007 a 2013).

Ao iniciar a pós-graduação, eu já considerava buscar uma temática de pesquisa distinta daquela que tive no trabalho de monografia da graduação em Ciências Sociais. Na ocasião, eu havia desenvolvido uma pesquisa sobre os processos de articulação entre atores institucionais que lidavam com a questão da violência doméstica em seus trabalhos internos, com o objetivo de compreender a maneira como tais sujeitos construam suas relações em um campo de poder e como percebiam o fenômeno da violência doméstica. Passei, portanto, os primeiros meses do mestrado ponderando se devia continuar com estudos relativos às temáticas do universo jurídico e da violência de gênero ou se procurava um novo campo de pesquisa.

Pelo fato de atuar como professor de ensino médio na rede pública de Educação Básica nos três anos que antecederam o início do mestrado, eu já havia desenvolvido interesse em produzir um trabalho que pudesse contribuir para pensar antropologicamente a Educação como uma política pública, porém os caminhos de pesquisa que percorri na graduação me afastaram dessa ideia. Ao iniciar o mestrado, contudo, essa pretensão amadureceu quando tomei contato com reportagens que tratavam de um modelo de escola que estava se expandindo no estado goiano: os Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG).

Fascinou-me, em termos de problema de pesquisa, refletir sobre o que estava em jogo quando um organismo de segurança pública passava a assumir a administração do ambiente escolar. O que o governo do estado goiano estava comunicando com essa ação? Que características permeavam o cotidiano escolar no contexto dessa proposta? Que visão os policiais militares envolvidos nessa prática de governo tinham da Educação, de seu papel e do que se fazia necessário no contato com os estudantes? Essas foram algumas das perguntas que me fiz quando tomei contato com essas reportagens que tratavam do processo de expansão desse modelo.

Além do interesse de cunho socioantropológico, essas questões eram sensíveis a mim também como educador, pois conhecer experiências distintas no campo da Educação é uma tarefa que nos leva a refletir sobre nossas próprias práticas profissionais, bem como acerca dos limites e possibilidades que a escola oferece enquanto instituição moderna. Desse modo, passei a considerar o caso das escolas da polícia militar como um problema para meu trabalho de mestrado.

Ainda quando não havia decidido pelo tema da pesquisa, eu já cogitava ter como experiência de campo a possibilidade de acompanhar aspectos do cotidiano de uma dessas escolas. Poder observar de perto as relações que são estabelecidas e os discursos construídos e acionados através dessa proposta de educação formal me permitiria acessar o ponto de vista e a vivência daqueles diretamente envolvidos por essa prática de governo: os estudantes desses colégios, seus professores e os policiais militares que atuam nesse modelo.

O fator de ordem prática que contribuiu bastante para que eu tomasse a decisão de realizar uma pesquisa sobre o modelo CPMG e, conseqüentemente, a partir de um trabalho de campo na escola, foi ter um colega de profissão que trabalhava em um desses colégios, fato que descobri também no primeiro semestre de 2014. O final do ano anterior marcou a transição da escola em que ele trabalhava para o formato de administração da polícia militar, fato que eu fora tomar conhecimento apenas quando este meu colega contou a mim a novidade. Procurei-o antes de tomar minha decisão para saber se ele achava possível que eu realizasse observações diretas no colégio em que lecionava. Demonstrando empolgação com meu interesse, ele pareceu seguro de que eu não enfrentaria grandes obstáculos para desenvolver uma pesquisa frequentando o ambiente escolar.

Após essa sondagem, me senti mais seguro e confiante para eleger a experiência dos CPMG como contexto etnográfico propício para desenvolver um problema de pesquisa. No entanto, não solicitei a meu colega que começasse a articular minha apresentação e idas a campo, pois o segundo semestre de 2014 começava e eu entendia que aquele era o momento de levantar maiores informações sobre a implantação do modelo CPMG e de buscar referências bibliográficas que me auxiliassem a pensar e compreender a Educação, a polícia militar e as políticas públicas no campo da Antropologia. Além disso, iniciar uma pesquisa de campo enquanto cursava três disciplinas no mestrado também não me parecia uma boa ideia. Optei por iniciar a aproximação com os responsáveis por viabilizar minha pesquisa no início do ano seguinte, assim que o período letivo da escola começasse. Como eu trabalhava com este professor que me oferecia uma abertura para a possível entrada em campo, o contato dificilmente se perderia e, dessa forma, eu poderia me organizar melhor no semestre que começava.

O processo de entrada em campo será descrito mais detalhadamente no segundo capítulo do trabalho, mas desde já destaco minha surpresa em relação à relativa facilidade com que iniciei a pesquisa de campo. A presteza e a disponibilidade dos funcionários da escola e de muitos estudantes com que conversei foram uma constante desde o início das observações. Em um contexto de mais de uma dúzia de professores, alguns policiais e centenas de alunos, obviamente, eu deveria fazer escolhas sobre as pessoas de quem valeria mais a pena eu me aproximar, no intuito de tomar contato com impressões, informações e de ter facilitada a minha inserção nas diferentes esferas de vivência do colégio. Contudo, a aproximação maior com alguns estudantes ou profissionais da escola não ocorreu simplesmente a partir dos primeiros contatos e de maneira previsível. Foram, na verdade, ocorrendo ao longo do trabalho, motivadas pela própria dinâmica do campo etnográfico.

A pesquisa fora realizada em dois momentos distintos ao longo do ano de 2015, devido a circunstâncias da própria instituição onde realizei o trabalho de campo e dos imponderáveis de minha vida acadêmica e profissional. Iniciei as observações diretas no mês de março, frequentando a escola de uma a duas vezes por semana para acompanhar aulas de turmas específicas, priorizando dias em que essas turmas tinham aulas ministradas por policiais militares, a fim de conhecer as concepções que fundamentavam a proposta de ensino destes profissionais. Acompanhei, dessa forma, as aulas de uma turma de ensino fundamental e outra de ensino médio ao longo de três meses a partir de minha chegada.

Tive que interromper a pesquisa de campo ao início do mês de junho por conta de compromissos como aluno do mestrado e como professor da Educação Básica, que demandariam mais atenção devido a este mês ser um período de “fechamentos” em ambas as esferas de educação pública da minha vida. No entanto, após esse período, eu já havia levantado muitos dados e problemas etnográficos que me ajudaram a elaborar mais claramente as questões de minha pesquisa.

Pelo fato de o calendário escolar da Secretaria de Educação de Goiás estabelecer todo o mês de julho como período de recesso, pude voltar a visitar o campo apenas em agosto, quando reiniciei as observações diretas, porém transitando ainda mais pelos ambientes e eventos da escola, sem estar tão preso às aulas da instituição. Frequentei reuniões de professores, eventos abertos à comunidade e também aquelas voltados para os próprios estudantes. Nessa segunda fase, aproveitei o tempo também para realizar entrevistas com profissionais da escola, tendo este método proporcionado ricas reflexões acerca da realidade que me cercava. Ao reinício do campo, priorizei o acompanhamento de aulas duas vezes por semana, como da primeira vez. No entanto, após algumas semanas, as visitas diminuíram por eu já ter dados suficientes que me permitiriam a escrita do trabalho final. Após meados de outubro, minhas visitas ocorreriam basicamente em função das entrevistas e dos eventos e atividades extraclasse do CPMG, para então concluir a pesquisa até o mês de novembro.

O colégio em que desenvolvi a pesquisa, o CPMG Fernando Pessoa, localiza-se no bairro do Céu Azul, região de periferia do município de Valparaíso de Goiás⁵. Os últimos anos que antecederam a nova gestão desta escola haviam sido marcados por tráfico de drogas e crimes de homicídio e sequestro. Após a implantação do modelo CPMG, casos como esses citados não foram mais registrados. A procura por matrícula na escola aumentou e as salas de

⁵ Valparaíso de Goiás é um município que faz fronteira com a região sul do Distrito Federal, mais especificamente, com a região administrativa de Santa Maria. Sua população é de cerca de 150 mil habitantes e possui crescimento demográfico acima da média nacional, segundo o IBGE.

aula se encheram, deixando-as com uma média de 50 alunos por turma. Ao longo de minhas observações e a partir de entrevistas e conversas informais com funcionários da escola, percebi que as condições normativas, materiais e institucionais daquele espaço contrastavam em muitos aspectos com a realidade média de uma escola pública brasileira. Identidade visual diferenciada, hierarquia militar, regimento especial e um modelo disciplinar concebido e administrado pela polícia militar (e não por professores ou pedagogas) eram marcas evidentes daquela instituição.

No capítulo 1, elaboro uma contextualização dos problemas teóricos que se farão presentes na dissertação, ressaltando as discussões realizadas no campo da Antropologia sobre o militarismo, suas relações com a Segurança Pública e sobre a Educação, a partir do desenvolvimento histórico do fenômeno moderno da “escolarização”. Num segundo momento, apresento um panorama da Educação Básica e formação militar no Brasil, apresentando a história dos colégios do Exército, sua distribuição e as diferenças de expansão de modelo em comparação aos colégios da Polícia Militar pelo país.

Já no segundo capítulo, faço uma reconstituição dos caminhos etnográficos que me levaram a construir os problemas de pesquisa e a compreender o modelo CPMG, caracterizando uma série de dimensões da vida cotidiana do colégio onde realizei a pesquisa e interpretando os códigos normativos da instituição.

No capítulo seguinte, descrevo dois rituais de importâncias distintas para a instituição, mas que ajudam a compreender a construção de sua identidade e os interesses e objetivos na instituição. Além disso, ambos os ritos reúnem questões etnográficas que auxiliaram a pensar em como opera dinâmica “disciplinar/pedagógico”, que representa a narrativa oficial de explicação sobre o modelo CPMG.

No último capítulo da dissertação desenvolvo as questões etnográficas a partir do diálogo com a bibliografia de referência, no intuito de problematizar as questões que se colocam quando o militarismo surge como uma cultura escolar. Mais propriamente, elaboro discussões relativas à disciplina militar e à noção de “militarização” para compreender o CPMG, inclusive como uma política de Segurança Pública que se relaciona a uma reelaboração simbólica da noção de “cidadania” que encontra potência na visão de mundo militar.

CAPÍTULO 01

CULTURA MILITAR, SEGURANÇA PÚBLICA E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

1.1 – ANTROPOLOGIA BRASILEIRA E UNIVERSOS MILITARES

A proposta deste primeiro capítulo é realizar o levantamento dos aportes teóricos que auxiliaram em minhas reflexões para a construção do trabalho, bem como contextualizar os campos de debate antropológico com os quais dialogo na pesquisa. Além disso, explanarei a realidade brasileira atual no que tange às escolas de Educação Básica geridas por organizações militares. Dessa forma, devo primeiramente destacar o que se discute nas obras das duas principais referências em estudos sobre militares na Antropologia brasileira, fundamentais para as análises que serão feitas sobre o militarismo do modelo CPMG.

A obra “O Espírito Militar – Um estudo de Antropologia Social na Academia Militar das Agulhas Negras”, do antropólogo Celso Castro publicada em 1990, pode ser considerada um marco dos estudos sobre militares pelas Ciências Sociais. Fruto de sua dissertação de mestrado, o trabalho é conhecido como o primeiro a realizar uma abordagem antropológica acerca do universo militar no Brasil. A partir de um campo realizado entre os cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), localizada na cidade de Resende - RJ, Castro trata do processo de socialização militar ao longo do curso de formação de oficiais do Exército.

O uso do método etnográfico, onde o foco recaía sobre as experiências pessoais e coletivas dos cadetes, indicava um caminho alternativo em relação à maioria das pesquisas sobre militares feitas até então. Estas não costumavam se voltar para as especificidades da vida militar, tratando preferencialmente do papel dos militares na política brasileira desde o período imperial até a experiência da Ditadura iniciada na década de 1960. Na Ciência Política, sobretudo, eram comuns os trabalhos sobre as intervenções militares na vida política nacional e que relacionavam a atuação das Forças Armadas a uma teoria dos conflitos de classe, reduzindo a instituição a papel e identidade vinculados às dinâmicas macrossociológicas. Eram poucas as pesquisas que se preocupavam em refletir sobre os

aspectos próprios do mundo militar⁶ e, além disso, mesmo nesses casos, não havia muitos trabalhos que discutissem a formação militar.

Segundo o próprio autor, um dos motivos para que fossem poucas as pesquisas voltadas para compreender a instituição em seus próprios termos era a dificuldade de acesso acadêmico às Forças Armadas, sobretudo, o Exército. Castro relata como o fato de ser filho de um oficial do Exército foi determinante para que as portas fossem abertas a seu trabalho de campo. A grande contribuição do trabalho deste autor fora tratar de uma das dimensões cotidianas da instituição, a Academia Militar, preocupando-se com a vivência e os sentidos das práticas e discursos dos militares. O contato recorrente com seus interlocutores possibilitou ao antropólogo um exercício constante de interpretação de expressões, símbolos e percepções nativas sobre aquele contexto de formação do qual faziam parte. Nesse sentido, o foco da análise de Castro era refletir sobre o processo de construção da identidade militar, representada na ideia de *espírito militar*. Esse sentimento, que funde indivíduo e grupo sob uma lógica de pertencimento a uma coletividade que deve ser honrada seria constituinte da identidade profissional e formado a partir do contraste entre o mundo de dentro (militar) e o de fora (civil). Sobre essa lógica, Castro afirma:

Um oficial explica aos cadetes por que “aqui dentro” não deve haver cola: “Aqui não pode virar paisanaria”. Uma frase no quadro de aviso do curso básico afirma que “Cadete! Você é o melhor. Faça da Academia a melhor.” A meu ver, todos esses ensinamentos são fundamentais para a construção do espírito militar. A notícia que eles transmitem é clara: os militares são diferentes dos paisanos. E não apenas diferentes, mas também melhores. São melhores – nessa visão – não por características singulares que os militares tenham ou venham a ter individualmente, mas porque eles – enquanto coletividade, corpo – *viveriam da maneira correta*. Englobando e fundamentando todos os níveis de características diferenciais entre militares e paisanos acima mencionadas existe uma experiência totalizadora e básica para a identidade militar: a da preeminência da coletividade sobre os indivíduos. O resultado é a representação da carreira militar como uma “carreira total” num mundo coerente, repleto de significação e onde as pessoas “têm vínculos” entre si. (CASTRO, 990, p. 43)

O próprio termo “paisano” é uma categoria de diferenciação do mundo militar que possui sentido negativo, de menosprezo ao “civil” – todo aquele que não é militar. Essa distinção de carga valorativa é explicitada não apenas no discurso institucional e por parte dos oficiais, mas dos próprios cadetes com quem Castro conviveu, evidenciando impressões que se modificaram após a entrada no universo militar. Essas impressões resultavam na própria

⁶ O próprio Celso Castro faz referência aos trabalhos de Carvalho (1978;1983), Coelho (1976), Barros (1978) e Costa (1984).

noção de que as relações formadas no meio militar eram mais sólidas e, portanto, mais confiáveis do que aquelas formadas no mundo exterior à caserna.

Outro importante trabalho na Antropologia que busca compreender o universo militar a partir dos sentidos que lhe são próprios é “Meia Volta Volver” (1997), de Piero Leirner, publicado apenas alguns anos após o trabalho de Castro. Também resultante de uma dissertação de mestrado, a obra se baseia em uma etnografia com oficiais do Exército, no intuito de refletir sobre a articulação entre as faces pública e privada da instituição. Assim, o trabalho do autor problematiza a forma com que os militares realizam a mediação entre seu mundo e o mundo civil, ou ainda, como relacionam sua condição de instituição nacional que deve dialogar com a sociedade com os imperativos de uma identidade profundamente marcada pelos contrastes com o mundo “de fora”. A própria experiência do antropólogo na relação que construiu com seus interlocutores de campo foi de suma importância para as suas reflexões, na medida em que a relação era ela mesma uma dimensão possível para pensar como o Exército lidava com o mundo civil a partir de sua ambiguidade intrínseca:

O que de fato ocorreu, em microescala, foi um tipo de observação participante na qual o interesse estava justamente em observar os limites dessa participação, pois nesses limites se revelava o jogo inconsciente das contradições que a envolviam. O lugar do pesquisador para o Exército foi indicativo das suas regras porque pôs em evidência um conflito gerado por uma contradição intrínseca à própria corporação: por um lado, é uma instituição nacional e, nesse sentido, vê em todos os brasileiros parte de si; por outro, é um grupo com uma identidade própria e que, portanto, vê como “estranhos” todos os que estão fora dele — os paisanos (LEIRNER, 1997, p. 25)

Ao longo do trabalho de campo, sobretudo nas situações de entrevista com seus interlocutores, Leirner percebeu que as posturas e falas dos oficiais mudavam completamente pelo fato de serem da reserva ou da ativa. O fato de que militares da ativa tomavam uma série de cuidados por estarem sujeitos à hierarquia militar, como não permitir a gravação dos áudios, evidenciava para o autor que a hierarquia era o princípio decisivo para pensar as particularidades da visão militar em seu contexto de pesquisa. Desse modo, o autor passa a uma análise mais profunda do princípio utilizando tanto o método histórico quanto o etnográfico. No que diz respeito a este último, Leirner explora não apenas a dimensão mais formalizada da hierarquia militar, expressa na ordem de patentes, mas uma série de outros níveis em que se faz presente, como os “círculos hierárquicos” (grupos de oficiais), na distinção entre liderança e comando e no grau de “antiguidade” (de pessoa a pessoa) dentro do Exército. É oportuno destacar o entendimento do autor em relação ao valor do princípio para a constituição da vida institucional militar:

Ela é o princípio primeiro de divisão social de tarefas, papéis e status dentro do Exército, determinando as condutas e estruturando as relações de comando-obediência, sistematizando a ação e a elaboração do conhecimento militar e mapeando o modo como as relações de poder devem estruturar-se. Além disso, ela determina o modo pelo qual o conhecimento e as informações são produzidos e circulados no interior da tropa. Para além de um princípio legal, a hierarquia é a base sobre a qual se exteriorizam sinais de respeito, honras, cerimoniais, continências, ordens e comandos – a partir dela, se espelham as relações sociais e a visão de mundo dos militares (LEIRNER, 1995, p. 52).

A partir dessa guinada em sua pesquisa, quando volta os olhos à hierarquia como questão etnográfica, Leirner identificará a mesma como um *fato social total* (MAUSS, 2003), visto que “permitia o acesso à instituição como um todo”. As próprias condutas individuais no Exército eram o tempo inteiro condicionadas pela hierarquia como um princípio máximo, mas que nem por isso deixava de ser ambíguo: é um princípio geral da instituição que, por outro lado, é um princípio segmentador entre seus membros. Forma e conteúdo das relações sociais são sempre, de alguma forma, referenciadas por esse princípio estruturante.

As diferenças entre os tipos de hierarquia e as suas dinâmicas de complementaridade entre si são exploradas pelo autor, como no caso do “sistema de classificação”, que opera consonante à hierarquia de patentes, por exemplo. Contudo, deixarei algumas dessas categorias para serem mais bem exploradas nas análises sobre as relações formadas na escola em que realizei a pesquisa. Por hora, destaco que o autor chega à conclusão de que a cultura e organização hierárquicas do Exército não influenciavam apenas as relações no interior da instituição, mas eram determinantes para o modo em que se construía as relações com o mundo civil, dado que a percepção do mundo externo e a organização interna eram sempre profundamente marcadas pela hierarquia como princípio do universo militar.

Considerados os levantamentos fundamentais feitos no campo da Antropologia sobre o conjunto de práticas e discursos constituintes dos modos de vida militares, faz-se necessário explorar o campo das polícias como objeto de análise etnográfica. Estudos no sentido de pensar uma “cultura policial” podem ser observados nas últimas décadas, com destaque aos trabalhos de Kant de Lima (1989, 1995, 1997), Misse (1999) Muniz (1999), entre outros, os quais ajudam a formar um campo que dialoga quase que involuntariamente como o campo da Segurança Pública como problema das Ciências Sociais. Esses trabalhos marcantes no sentido de pensar a atividade policial em seus sentidos produzidos internamente, mas sempre contextualizados pelas lógicas que operam na sociedade brasileira, impulsionaram a produção de vários trabalhos de cunho antropológico nos últimos anos.

Uma dessas pesquisas chama a atenção por explorar mais densamente essa tensão entre o “ser policial” e o “ser militar” na construção identitária dos membros da Polícia Militar. Intitulado “Entre a caserna e a rua: o dilema do pato”, o trabalho de Silva (2011) se

desenvolve na Academia de Polícia Militar D. João VI, a escola de formação de oficiais localizada na cidade do Rio de Janeiro. Na esteira de uma discussão já fomentada acerca dos dilemas da formação policial, que produz incongruências entre a educação formal para a profissão e as próprias demandas da prática profissional⁷, Silva se propõe a analisar a experiência de formação através de suas práticas rituais. A preocupação do autor reside em refletir sobre como a dualidade de paradigmas do fazer profissional forma o policial no Rio de Janeiro, em um contexto onde sua formação é marcada muito mais pelos símbolos e valores militares.

Sobre essa dupla dimensão identitária, o autor recorre a uma metáfora nativa que compara a Polícia Militar a um pato, dadas as características híbridas desse animal que vive em terra, água e ar, mas sem desenvolver habilidades exímias em nenhum desses planos. Da mesma forma, a PM era uma instituição que deveria corresponder tanto a expectativas de policiamento quanto do militarismo. Nesse sentido, Silva explica que essa dualidade fazia com que a instituição fosse percebida com descrença tanto por militares como por policiais, como se ambos os representassem como incompletos, impuros e, portanto, distantes em relação às suas identidades próprias.

A questão que se colocou para o pesquisador era o incômodo existente nessa dualidade para os próprios policiais que haviam terminado o curso de formação e, assim, tinham a possibilidade de realizar o contraste entre o que o fazer profissional cotidiano demandava e o que tinham aprendido na Academia. A tensão expressava justamente a dualidade identitária policial militar, simbolizada pelas categorias de *rua* e *caserna*. Partindo de uma concepção dumontiana do problema, Silva se inspira em DaMatta (1997) para equacionar a distinção entre os domínios como mundos em contraste:

Creio que eles possam ser bem mais compreendidos quando dispostos num continuum ideal que contenha em cada um de seus polos os paradigmas compreendidos no universo institucional PM. Num desses polos ficaria o que chamei de *caserna*, representando as idiossincrasias de uma visão de mundo emotiva e holística que gera um ethos característico identificado com a prática militar. No polo oposto estaria a *rua*, com suas regras universais e visão de mundo prática, conformando um ethos baseado na ideologia moderna e que, ao ser praticado, identifica o fazer policial.

Ambas as esferas são percebidas pelo autor como “entidades morais” mais do que espaços geográficos e seu contraste evidenciam a problemática “mundo de fora/mundo de dentro” de uma maneira distinta àquela percebida por Castro e Leirner, visto que a dicotomia está presente no interior mesmo da instituição. A Polícia Militar, nesse sentido, embaralha a

⁷ Ver Kant de Lima (2003), Muniz (1999 e 2001), Caruso (2004) e Miranda (2008).

dualidade estrutural da maneira como colocada no caso do Exército, pois seus membros podem representar os mundos interior e exterior à *caserna* de maneiras diversas, a depender de como se percebem – como da *caserna* ou da *rua*. É explicado, por exemplo, como unidades diversas da PMERJ evocam identidades distintas em seus modos de agir e perceber a relação com o restante da sociedade⁸. Por outro lado, todos os demais batalhões, sobretudo, quando não se caracterizam por atividades especiais, viveriam mais fortemente o “*continuum* identitário” típico da instituição.

Ao se debruçar sobre a análise dos rituais da Academia Militar, Silva destaca a maneira como tais práticas reforçam os aspectos totalizantes e hierárquicos próprios da *caserna*. Como em qualquer Academia Militar do Exército, a disciplina era um princípio constituinte das relações que se estabeleciam entre alunos e destes com seus superiores, fortalecendo um modelo de socialização baseado no “espírito militar” (CASTRO, 1990). Contudo, as tensões simbólicas presentes no “*continuum* identitário” se fazia aparecer nos ritos militares e nas percepções dos cadetes sobre esses ritos, de modo que as próprias ações destes contestavam o caráter programático da ordem militar os efeitos a que esta se pretendia.

1.2 — MILITARISMO E SEGURANÇA PÚBLICA

As relações entre o militarismo e as forças de Segurança Pública em território brasileiro datam do início do século XIX, sob o contexto da mudança da Família Real portuguesa e sua corte para o Brasil, em 1808. No ano seguinte, o príncipe regente D. João VI cria a Divisão Militar da Guarda Real de Polícia, instituição equivalente à Guarda Real de Polícia de Lisboa, inspirada pelo modelo francês de *Gendarmerie Nationale*. Organizado a partir dos ideais da Revolução Francesa, a concepção desse modelo estava fundamentada na noção de “segurança” como direito não apenas do Estado, mas também dos cidadãos. Além disso, essa organização se constituía tanto por missões de policiamento como por missões militares.

Apenas no período regencial que antecedeu o reinado de D. Pedro II, contudo, surgem os chamados “Corpos de Polícia”, modelo policial que substitui as antigas Guardas Municipais e caracterizado pelo seu treinamento militar e condição profissionalizada. Os Corpos de Polícia estavam submetidos à autoridade das províncias, porém possuíam forte

⁸ Unidades acostumadas e fundadas no treinamento militar, que não estão nas ruas com muita frequência, corresponderiam à *caserna*. Já os grupos que atuam nas comunidades pobres, mas a partir da ótica do policiamento comunitário, estariam mais próximos de uma “ideologia moderna” do fazer policial.

ligação com o Exército nacional, sobretudo, após os efetivos dessas corporações que foram cedidos para lutar na Guerra do Paraguai (1864-1870). Esse vínculo se tornaria ainda maior após a reorganização das Forças Armadas já no período republicano. Em 1915, no contexto da I Guerra Mundial, é promulgado o decreto federal 11.497, que institui uma remodelação do Exército. Uma das principais mudanças asseguradas pela legislação é a que instituía as forças militares de polícia dos estados como membros da reserva do Exército, de modo que poderiam ser incorporadas ao mesmo em casos excepcionais.

Após o período do Estado Novo, com a queda do Governo Vargas, um novo decreto (8.660, de 1946) reforça a autoridade legislativa dos estados sobre suas forças policiais, que passam a ser conhecidas pelo termo “Polícia Militar”, de modo que foram ganhando novas atribuições (aproximando-se do atual modelo de polícia militar existente no Brasil) e diferenciando-se das polícias “civis”. Contudo, é no período da Ditadura Militar que as polícias militares ganham os contornos que as formam da maneira como são hoje: seguindo modelo de hierarquia do Exército para todas as polícias estaduais, bem como de seu ordenamento disciplinar, o policiamento fardado e a divisão entre as classes de praças e oficiais. O decreto-lei 667, de 1969, define uma série de padronizações a serem adotadas por todas as unidades da federação. Destaco seu primeiro capítulo, onde temos o estabelecimento de quais são as competências gerais desse modelo de polícia:

Art. 3º - Instituídas para a manutenção da ordem pública e segurança interna nos Estados, nos Territórios e no Distrito Federal, compete às Polícias Militares, no âmbito de suas respectivas jurisdições:

- a) executar com exclusividade, ressalvas as missões peculiares das Forças Armadas, o policiamento ostensivo, fardado, planejado pela autoridade competente, a fim de assegurar o cumprimento da lei, a manutenção da ordem pública e o exercício dos poderes constituídos;
- b) atuar de maneira preventiva, como força de dissuasão, em locais ou áreas específicas, onde se presume ser possível a perturbação da ordem;
- c) atuar de maneira repressiva, em caso de perturbação da ordem, precedendo o eventual emprego das Forças Armadas;
- d) atender à convocação, inclusive mobilização, do Governo Federal em caso de guerra externa ou para prevenir ou reprimir grave perturbação da ordem ou ameaça de sua irrupção, subordinando-se à Força Terrestre para emprego em suas atribuições específicas de polícia militar e como participante da Defesa Interna e da Defesa Territorial;

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 144, trata das atribuições que definem os órgãos de Segurança Pública, estabelecendo que “às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública”. Estão subordinadas à autoridade dos governos estaduais e do Distrito Federal, apesar de, ao mesmo tempo, serem forças auxiliares e reserva

do Exército brasileiro. É marcante, nesse sentido, que a institucionalização de vários aspectos que vêm a cravar um modelo de militarização ao longo do Regime Militar não passa a ser revogada ou problematizada com o contexto de redemocratização e a nova Constituição originada deste processo. A divisão estrutural entre uma polícia “civil” e outra “militar” mantém-se de maneira inabalável, relegando à última a herança dos princípios da Doutrina de Segurança Nacional. A rigidez que deve haver nos pilares institucionais da disciplina e da hierarquia era fundamental para a realização da concepção dessa doutrina, que estabelecia a necessidade de combater um inimigo interno que ameaçava a segurança nacional. Sobre esse processo, Sérgio Adorno (1999) argumenta:

“Ao longo de pelo menos duas décadas, esse processo de centralização de controles e de militarização da segurança pública acabou por produzir ao menos três consequências institucionais: primeiramente, transformou o controle da criminalidade comum em problema de segurança interna, estimulando – intencionalmente ou não – uma sorte de confusão entre o controle civil da ordem pública e o controle da segurança nacional; em segundo lugar, os problemas relacionados com a repressão do crime comum transfiguraram-se cada vez mais em problemas afetos à órbita das agências policiais, em especial das polícias militares. Conseqüentemente, é cada vez maior a militarização da segurança e cada vez mais os problemas do setor passam a ser vistos como pertinentes às estratégias e táticas de guerra contra um inimigo comum – o bandido, esse personagem frequentemente mal definido e mal identificado. Não sem motivos, ao longo do regime autoritário e mesmo no curso do processo de redemocratização, as polícias militares conquistaram autonomia e poder a ponto de se sentirem legitimadas junto a expressivos segmentos da população quando abatiam cidadãos, suspeitos de haver cometido crimes, sob alegação de resistência à ordem de prisão. [...]” (ADORNO, 1999, p. 133)

O processo histórico brasileiro de constituição das polícias, portanto, possui na Ditadura Militar um período de consolidação de princípios e orientações organizacionais que permanecem mesmo após o fim deste regime político de governo. Ressalta-se na reflexão do autor que a fonte de legitimidade da polícia militar passa fortemente pelo apoio de variados segmentos sociais, que constantemente respaldam ações de cunho autoritário e violento por parte dessa instituição. A aprovação de grande parte da sociedade em relação à maneira como ocorre o trabalho de repressão a crimes pela polícia militar, mesmo que este envolva o desrespeito aos direitos humanos e aos valores democráticos, evidencia uma associação entre essas práticas e uma noção de “segurança”⁹. Apesar do debate e das críticas já há algum

⁹ O fato de as práticas policiais terem respaldo de boa parte da sociedade brasileira não significa, por outro lado, que a Polícia Militar também não conte com forte rejeição social. Para trazer um dado recente, produzido no mês de julho de 2015, destaco que uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha em 84 municípios com mais de 100 mil habitantes. O levantamento aponta que 62% da população dessas cidades médias e grandes têm medo de sofrer agressão da Polícia Militar. A maioria das pessoas que afirmou ter esse medo tinham renda familiar de até dois salários mínimos. O link para a reportagem que mostra esses dados está na seção de referências ao final deste trabalho.

tempo existentes no sentido de repensar o modelo militarizado de polícia, seja no campo acadêmico ou político, a imagem positiva e heroica da polícia militar ainda é uma representação importante para refletir sobre as desigualdades sociais e os efeitos do processo de consolidação dessa corporação.

Autor de suma importância na constituição do campo brasileiro de estudos antropológicos sobre Segurança Pública, Kant de Lima (1995) possui vasta pesquisa nessa área, salientando a relação dessa dimensão do Estado com as lógicas presentes no sistema judicial do Brasil. Em pesquisa realizada no início da década de 1980, para fins de obtenção de seu PhD junto ao Departamento de Antropologia da Universidade de Harvard, o antropólogo analisa as práticas policiais no universo de profissionais da Secretaria de Estado de Segurança Pública do Rio de Janeiro.

Kant de Lima (1995) argumenta que as práticas policiais percebidas como uma “deturpação da lei” são, na verdade, um complemento do sistema judicial, que possui uma espécie de tradição própria: opera garantindo e aplicando os princípios constitucionais igualitários de maneira seletiva, pois considera as diferenças hierárquicas presentes na sociedade brasileira no tratamento oferecido a investigados e réus. Nesse sentido, o autor reforça as conclusões de DaMatta (1990), cuja perspectiva sobre as relações sociais no Brasil aponta para o dilema entre princípios modernos e ordem social hierarquizada. No que tange ao trabalho policial, este reproduziria a mesma lógica do sistema judicial, aplicando a lei de diferentes formas a pessoas distintas.

Ao tratar da atuação policial através da função de vigilância, ressalta que a mesma foi deixada muito mais sob competência da Polícia Militar do que da Polícia Civil, sendo caracterizada por reconhecer o potencial criminoso dos indivíduos a depender de fatores relacionados ao *status* social e econômico dos mesmos. É nesse contexto que uma série de categorias passam a fazer sentido no universo da ação policial, legitimadas nas próprias percepções e reações dos sujeitos abordados pela polícia, como “doutor”, “pé inchado”, “trabalhador” e “marginal”. A percepção e uso desta última seria uma decorrência quase lógica, caso os indivíduos apresentassem características e condições que as permitissem ser enquadradas como tal, o que resultaria em maior rigor na aplicação da lei, na presunção de culpa e em punições.

Os estudos deste autor o levam a compreender a dinâmica da administração de conflitos no espaço e na esfera pública brasileiras, cujas polícias e Justiça entendem a sociedade como uma ordem hierarquizada em que as partes se complementam justamente por estarem em posições distintas na estrutura social e, dessa forma:

“[...] o espaço público, ao invés de ser o espaço da ordem incluyente, onde a administração bem-sucedida de conflitos garante a todos seu espaço, é o espaço da superposição desordenada de interesses competitivos e excluyentes. Entretanto, este estado potencial de desordem característico do espaço público, se contrapõe à ideia de uma sociedade harmônica, em que a explicitação do conflito e a oposição de interesses fere, em princípio, o princípio da convivência complementar das desigualdades. A explicitação de conflitos sendo indesejável, porque se constitui em indicador de desarmonia e ruptura da ordem, requer tratamento diferente daquele de administração pela negociação. Aqui, os conflitos não devem existir porque cada um deve permanecer no seu lugar.” (KANT DE LIMA, 1997, p. 82)

O autor entende que a cultura judiciária brasileira, por si só, reforça nas práticas policiais essa tendência a serem caracterizadas como supressora de conflitos, mas que a formação das polícias reproduz uma visão repressiva e punitiva. Nesse sentido, o ethos militar das Polícias Militares seria contraproducente para uma formação ancorada em princípios e valores mais modernos, visto que o militarismo incentiva justamente um *modus operandi* assentado no respeito à hierarquia para a construção das relações sociais.

1.3 – “POLÍTICA PÚBLICA” E ESTADO NA ANTROPOLOGIA

Ao defenderem uma antropologia das políticas públicas ou das práticas de governo, Shore e Wright (1997) criticam uma visão bastante legitimada ao longo do século XX, principalmente pela ciência política, das práticas de governo como simples ferramentas preocupadas com eficiência e eficácia racionais. Esse processo consistiria na identificação de “problemas” e na proposição resolutivas para os mesmos, percebendo o problema, invariavelmente, como sendo de natureza econômica. A crítica que os autores fazem a essa visão observa que as políticas não podem ser concebidas meramente de forma técnica e tendo como objeto um “problema” a ser solucionado.

Além disso, essa noção é fortemente marcada por um individualismo metodológico, como também explicam Souza Lima e Castro (2008): pressupõe-se que as políticas incidem simplesmente sobre indivíduos autônomos, que avaliam racionalmente as possibilidades em termos de maximização dos benefícios (econômicos). Esse entendimento tende a limitar a percepção das políticas enquanto textos culturais e tecnologias de poder, de modo que são vistas como uma mera ação sobre indivíduos, e não como processos de construção de subjetividades em constante diálogo com as realidades culturais. Pensar a política a partir da noção foucaultiana de *biopolítica*, no contexto etnográfico discutido nesta dissertação, exige que consideremos o Estado em seus mecanismos de gestão das populações.

1.4 – AS ESCOLAS MILITARES NO BRASIL

A criação de escolas administradas por instituições militares é um fenômeno cuja gênese data do contexto de formação da República no país. Em 1889, antes ainda do mês da Proclamação, era instaurado o primeiro colégio do Exército na cidade do Rio de Janeiro, denominado Imperial Colégio Militar da Corte. Contudo, as discussões acerca da necessidade de oferecer educação formal de viés militar a jovens não militares começam décadas antes na política institucional brasileira. Em 1853, o senador Luís Alves de Lima e Silva, futuramente conhecido como Duque de Caxias, apresenta a seus pares no Congresso a ideia de que era preciso criar um colégio para assistir aos “filhos daqueles que morrerão ou se inutilizarão no campo de batalha defendendo a independência e a honra nacional”. Não se tratava de pensar o militarismo como fundamento para um modelo de Educação, mas tão somente de fornecer e garantir uma formação aos filhos de militares que não conseguiriam fazê-lo de forma adequada (ou que estariam mortos) justamente por terem corrido os riscos de uma vida em função da Pátria. A demanda não recebeu apoio, até porque o Exército ainda não contava com o prestígio que viria apenas depois da Guerra do Paraguai (1864-1870), e o colégio não foi criado.

Apenas em 1888, em um processo sob condução do então ministro da Guerra Thomaz José Coelho D’Almeida, as condições para a criação do colégio são criadas, com a articulação de um acordo entre a Associação Comercial do Rio de Janeiro e os militares. O acordo envolvia a compra de uma propriedade onde seria instalado um colégio para os filhos de militares. Em março de 1889 era assinado o Decreto Imperial 10.202, criando o Colégio Imperial Militar, cujas aulas começariam no mês de maio¹⁰. Nos anos posteriores à sua criação, a escola sofreria com críticas de políticos sobre as despesas que acarretava ao Estado brasileiro, porém isso não abalaria a sua existência. Em 1912, surgem Colégios Militares nas cidades de Porto Alegre-RS e Barbacena-MG, fato que força a mudança do nome da escola para Colégio Militar do Rio de Janeiro. Destaco que, somente em seu centenário, no ano de 1989, o colégio passa a aceitar jovens do sexo feminino em suas turmas de ensino fundamental e médio.

Ao longo do século XX, foram criados e fechados Colégios Militares em várias cidades brasileiras, de modo que hoje esse modelo, denominado Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), é composto por treze unidades no país. Cada unidade localiza-se em uma cidade

¹⁰ As informações sobre o contexto prévio de surgimento do primeiro Colégio Militar, no Rio de Janeiro, foram retiradas da própria página oficial da instituição na internet. A saber: <http://www.cmrj.ensino.eb.br/>

diferente, de modo que apenas os estabelecimentos de Juiz de Fora-MG e de Santa Maria-RS não estão presentes em capitais de estados. As outras cidades que contam com Colégios Militares são Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Campo Grande, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Manaus, Recife, Salvador, Brasília e, a mais recente, Belém, cujo início do funcionamento ocorreu neste ano de 2016.

Em todas as unidades, comportam-se turmas do 6º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, somando alunos que entraram através de concurso público e dependentes de militares que servem nas cidades em que se localizam os colégios. Segundo o site do Exército Brasileiro¹¹, o concurso é referente à possibilidade de ingresso no 6º ano do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio, envolvendo cerca de 22 mil jovens na concorrência pelas vagas a cada ano. O Sistema Colégio Militar do Brasil atende hoje por volta de 15 mil alunos em suas treze unidades espalhadas pela federação.

Os colégios administrados pela polícia militar nos estados brasileiros, por sua vez, não fazem parte de um sistema ou modelo nacional. Suas formas de organização, regimento e currículo estão sujeitos a demandas e contingências locais, visto que cada polícia militar possui as prerrogativas sobre a construção do modelo em nível estadual. Atualmente, a maior parte dos estados brasileiros possui escolas de Educação Básica geridas pela polícia militar, de modo que atualmente funcionam 93 colégios sob esse tipo de gestão, localizados em dezoito estados brasileiros. Os estados que primeiro criaram colégios da polícia militar foram Bahia (1957), Paraná (1959) e Pernambuco (1966).

A grande maioria das unidades da federação conta com um ou dois colégios, o que caracteriza uma experiência mais pontual. Por outro lado, os estados do Rio Grande do Sul (com sete colégios), Bahia (com treze), Minas Gerais (com vinte e dois), e Goiás (com vinte e seis) destoam dos demais estados pela rede mais ampla de seus sistemas de educação militar. Dessa forma, ao contrário do SCMB, a ideia em alguns estados brasileiros é que suas Polícias Militares assumam escolas de acordo com circunstâncias e demandas próprias, não necessariamente tendo apenas uma referência dentro da unidade da Federação.

O estado de Goiás se destaca, nesse sentido, por ter mais que dobrado o número de escolas que tinha até 2013 no intervalo de alguns poucos meses entre julho e dezembro do ano citado. Como já explicado na Introdução, foi interessante notar que o modelo continuou se ampliando depois da criação dos novos colégios em 2013. Segundo as informações que tive na entrevista realizada com o coronel da PMGO responsável pelo Comando de Ensino Policial Militar, havia ainda dezenas de pedidos para que unidades do modelo CPMG fossem

¹¹ <http://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares>

abertas em vários municípios goianos. Essa ampliação repentina, considerado o contexto anterior à criação dos novos colégios, passa a colocar milhares de jovens sob um modelo de educação militar. A experiência não apenas perde seu caráter mais pontual, como informa a existência de um expressivo modelo paralelo de Educação, que envolve a presença de uma instituição com concepções, normas, valores e procedimentos calcados em referências simbólicas e identidade própria.

Sendo assim, é importante afirmar que é o contexto de instauração e reprodução dos distintos modelos de escolas militares voltadas à Educação Básica que evidencia mais fortemente as diferenças de implantação. Contudo, as ligações e inspirações das escolas da Polícia Militar em relação aos colégios do Exército são inegáveis pelo ethos identitário e pela cultura institucional do militarismo, que traz consigo uma visão de mundo sobre as relações no ambiente escolar distinta daquelas que guiam as práticas nas escolas públicas tradicionais.

Este capítulo levantou discussões a respeito do universo militar que auxiliarão a compreender mais adequadamente os acontecimentos e as práticas discursivas que se desenvolvem no Colégio da Polícia Militar em que a pesquisa fora realizada, inclusive traçando relações do militarismo com a questão da Segurança Pública. É importante que se destaque isso, pois, no último capítulo deste trabalho refletirei sobre como os campos da Educação e da Segurança Pública se cruzam a partir da experiência dos CPMG.

CAPÍTULO 02

CONHECENDO UM COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS

2.1 – O PROCESSO DE ENTRADA EM CAMPO

Ao início do ano de 2015, com o período de aulas começando na rede pública de ensino em Goiás, procurei novamente meu colega e elaborei uma pequena carta apresentando minhas intenções de maneira geral, a fim de que ele entregasse para a direção do colégio. Após alguns dias, ele me respondeu afirmando que entregaria a carta à vice-diretora do colégio e conversaria pessoalmente com a mesma. Felizmente, recebi a notícia de que meu pedido havia sido aceito e, em fevereiro, entrei em contato diretamente com a vice-diretora da escola, Rosângela, para agendar um dia e horário em que ela estivesse disponível para conversarmos sobre a pesquisa. Marcamos por telefone uma data já na segunda quinzena de fevereiro pela manhã. Cheguei no horário pela manhã combinado e me apresentei ao porteiro do colégio, que me atendeu de forma solícita ao informar que a vice-diretora havia saído para uma reunião na Subsecretaria de Ensino, localizada no município vizinho de Novo Gama-GO. Perguntei se era provável que ela voltasse ainda pela manhã, mas ele não pôde garantir, visto que ela não havia lhe passado nenhuma informação nesse sentido. Resolvi esperá-la por algum tempo dentro da escola e até tentei uma ligação, mas sem sucesso. Deduzi que dificilmente conseguiria falar com a vice-diretora naquela manhã e, dessa forma, aproveitei para observar os acontecimentos que estavam à minha vista.

Havia alguns poucos alunos e alunas circulando pelo colégio, o que provavelmente significava que o intervalo já havia se encerrado ou não tinha iniciado ainda. Percebi uma variação de dois tipos distintos de uniforme entre os estudantes: um composto por calça de tecido *tactel* e camiseta de algodão, e outro que lembrava bastante uma farda militar, com botões na camisa e tecido mais grosso e formal nas duas partes. Juntamente a este segundo uniforme, usava-se uma espécie de boina, que mais tarde eu descobriria se chamar “bibico”. A única diferença entre os uniformes de meninos e meninas era a saia para estas, presentes apenas no modelo mais formal, pelo que pude perceber. Em ambos os tipos, havia uma composição entre parte de cima bege e parte de baixo marrom. Na minha segunda visita, perceberia também que todos usavam calçados na cor preta.

Não circulei pelos espaços da escola, mas pude notar também que havia professores usando jaleco branco e policiais transitando pelo ambiente. O espaço interno da escola será descrito logo mais, porém já registro uma observação que me impressionou bastante na

primeira vez em que estive no CPMG Fernando Pessoa. Logo que se entrava no colégio, à esquerda da porta principal, avistava-se uma coluna nas cores branca e azul com uma frase inscrita verticalmente de baixo para cima: “Escola do Século XXI”. Era como se a gestão da Polícia Militar correspondesse a um modelo de educação preparado para atender às expectativas de famílias e estudantes como nenhum outro.

Após cerca de 30 minutos esperando pela vice-diretora, resolvi ir embora e voltar a entrar em contato para remarcar nosso encontro. Liguei para ela posteriormente e ela pediu que eu fosse à escola dois dias depois de minha primeira visita. Retornei ao colégio no dia e hora marcados e, enfim, tive a conversa que me abriria as portas para a realização do trabalho de campo.



Figura 1. Fachada externa do CPMG Fernando Pessoa

A sala da profissional ficava no vão central do colégio, de frente para a secretaria e a aproximadamente quinze metros da porta principal do colégio. O porteiro do colégio me encaminhou até lá e me apresentei à vice-diretora, de nome Luíza¹², como mestrando em Antropologia pela Universidade de Brasília. Expliquei, de modo geral, que meu interesse era o de conhecer as particularidades de uma escola da polícia militar e refletir sobre sua proposta à educação pública. De modo solícito e atencioso, ela disse que achava interessante que fosse

¹² À exceção do Comandante e Diretor do CPMG Fernando Pessoa, que é de óbvia identificação por ser o principal responsável pelo colégio e ter seu nome já divulgado em várias reportagens sobre a gestão militar nas escolas em Goiás, todos os outros nomes são fictícios por questão de preservar o anonimato dos interlocutores de campo.

realizado um trabalho como o meu e falou um pouco sobre o colégio para mim, como quem se dispunha a contextualizar aquela experiência.

Luíza, uma senhora que aparentava ter por volta de cinquenta anos, contou que trabalhava no colégio Fernando Pessoa havia nove anos e que a polícia militar administrava o lugar desde 2014. Fez questão de me dizer que as turmas eram muito grandes, todas com cerca de cinquenta alunos, e que a escola tinha a necessidade de uma “mensalidade”, no valor de 50 reais. Essa quantia, segundo ela, fazia uma grande diferença na capacidade do colégio administrar demandas materiais de seu cotidiano e fornecer boas condições aos alunos, visto que a verba repassada pela Secretaria de Educação não seria suficiente para uma gestão adequada do colégio. Segundo ela, a contribuição seria importante para despesas com material escolar e alimentação dos alunos. Diferente do que acontecia em escolas públicas comuns, não era a Secretaria de Educação a responsável por oferecer o lanche, mas a própria escola, que o fazia com os recursos provindos da contribuição paga pelos familiares, que existia sob a condição de ser voluntária.

A vice-diretora também explicou o motivo de as turmas serem muito cheias: quando a escola passara a ser administrada pela polícia militar, vários pais e mães não confirmaram matrícula de seus filhos, mas em seguida muitos voltaram atrás e solicitaram vaga depois que as escolas tinham completado suas turmas, que vão do 6º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio. Muitas famílias entraram com ações judiciais no ministério público durante esse processo, de modo que os responsáveis que requisitaram vagas para seus filhos no CPMG Fernando Pessoa tiveram o pedido atendido. Essa situação, segundo Luíza, fez com que as turmas tivessem um tamanho inesperado em relação ao que se tinha planejado. Naquele momento, não me chamou tanto a atenção que as questões do tamanho das turmas e da contribuição mensal dos pais fossem levantadas pela vice-diretora como questões importantes para conhecer a realidade da escola. Posteriormente, eu descobriria que aqueles eram pontos que evocavam tensões sociais relevantes para a compreensão da experiência do colégio na região em que se encontrava. Os mesmos serão problematizados mais adiante.

Sobre o trabalho que pretendia desenvolver, expliquei à Luíza que a ideia seria acompanhar um pouco do cotidiano escolar, inclusive observando algumas aulas e conversando com professores e alunos. Ela não se mostrou contrária à proposta e disse que somente seria preciso conversar com os professores de quem eu assistiria às aulas. Antes que a conversa pudesse terminar, fui apresentado à coordenadora pedagógica Daniele, profissional que seria uma das grandes interlocutoras e facilitadoras do meu trabalho de campo dali em diante. A vice-diretora disse que a coordenadora seria a responsável por me ajudar no contato

com os professores. Daniele estava de passagem pela sala e pouco tempo depois saiu para resolver questões da escola.

Nesse momento, também perguntei sobre as diferenças que vi entre uniformes dos alunos e, imediatamente, Luíza chamou um dos estudantes que passava próximo à sala, de nome Fábio, para mostrar o uniforme da escola e tirar dúvidas sobre os modelos existentes. O garoto, que estava no ensino médio, falava de maneira muito atenta e firme, inclusive, na postura corporal. Dirigiu-se a mim de forma bem séria, explicando que havia um uniforme “principal” e outro para a prática de educação física, com agasalhos diferentes para cada um dos modelos.

O primeiro era extremamente semelhante a uma farda militar, tanto no corte quanto no tecido. Este uniforme também era composto por uma cobertura na cabeça, chamada bibico. A diferença entre os modelos masculino e feminino era apenas o uso de saia para as meninas e calças para os garotos. O segundo tipo de uniforme era despojado, com camiseta de algodão e calças de *tactel*, propícios para a realização de exercícios físicos. Os dois modelos se assemelhavam pela composição de cores (parte de cima bege e parte de baixo marrom) e por constarem a identificação do aluno na camisa/camiseta. Nome e sobrenome eram visíveis numa pequena placa de metal acima do bolso do lado esquerdo do peito, no caso do uniforme padrão. Aquele adereço compunha o uniforme de todos os estudantes, do mesmo modo que se vê nas fardas policiais.

A vice-diretora agradeceu e liberou o aluno, a fim de que continuássemos nossa conversa. Luíza deixou claro que as diretrizes de conteúdos curriculares da escola eram vinculadas à Secretaria de Educação, mas que haviam disciplinas ministradas pela polícia militar, como uma sobre “cidadania”, totalizando vinte disciplinas no caso do 3º ano do ensino médio, por exemplo. Além das disciplinas ministradas por agentes da polícia militar, algumas disciplinas do currículo eram desmembradas, como matemática, física e biologia.

Fiquei muito interessado em entender como isso se organizava na prática e como os alunos administravam essa quantidade de disciplinas, superior à quantidade das escolas comuns do estado. Nesse sentido, percebi que seria importante entender ao logo do campo como era o sistema de notas e se havia influência da questão disciplinar na composição das mesmas ou um sistema diferente de pontuação/avaliação específico para a dimensão disciplinar e qual o valor disso na prática na visão dos estudantes. De fato, encontraria mais tarde algo próximo às minhas expectativas no que tange à valorização da dimensão da “disciplina” no contexto da avaliação sobre os discentes.

A vice-diretora disse que poderia, então, me apresentar ao diretor da escola, que tinha patente de capitão da Polícia Militar. Fiquei surpreso e um tanto empolgado, visto que não

estava esperando poder falar com o diretor naquela manhã. A sala da direção ficava em um dos corredores laterais da escola e, chegando lá, fui apresentado ao capitão Francisco dos Santos, que estava sentado em sua cadeira olhando alguma coisa no computador no momento em que entramos. Assim como a vice-diretora, o diretor aparentava ter por volta de cinquenta anos e manteve uma expressão séria durante o tempo em que estive na sua sala.

Cumprimentei-o com um aperto de mão e, em seguida, Luíza me apresentou como pesquisador da Universidade de Brasília e disse que eu estava ali para explicar melhor meu trabalho. Até aquele momento, eu estava em dúvida se a conversa com a vice-diretora tinha um caráter mais preparatório, de modo que talvez fosse o diretor quem, no fim das contas, decidiria se minha presença ali era desejada ou não. Entretanto, a maneira como a vice-diretora falou com o diretor não foi em tom de solicitação, mas de comunicado. Percebi no momento de minha apresentação ao diretor que o mesmo não parecia ainda ter ouvido falar de mim ou de meu trabalho ainda. Luíza, por sua vez, me apresentou como alguém de quem o diretor não ouvira falar até então, ou seja, a maneira de agir de ambos coincidia. Naquele momento, ficou nítido que eu estava ali muito mais para conhecer o diretor e negociar a realização do meu campo do que aguardando uma decisão oficial. Nesse sentido, chamou minha atenção como a profissional do corpo “pedagógico” teve autonomia para aceitar minha presença como pesquisador, sem ter que obter prévio aval do diretor, profissional da polícia.

Entretanto, em um momento tão importante como o de conhecer a figura de maior autoridade na escola, não pude deixar de observar a minha própria postura perante o oficial da polícia à minha frente. Do início ao fim de nossa conversa, fiquei ainda mais atento com a seriedade que deveria passar através da voz e linguagem corporal do que eu já estava antes de entrar naquela sala. Afirmar que gostaria de compreender a fundo que perspectivas orientavam e como funcionava uma escola da Polícia Militar, considerando suas diferenças para as outras escolas públicas e afirmando que, para isso, seria de grande valor acompanhar o cotidiano da escola durante alguns meses. Fiz questão de lembrá-lo que a repercussão na mídia havia sido intensa, mas que o conhecimento a ser produzido com meu trabalho visava conhecer a realidade de forma mais cuidadosa e detalhada. Certamente, o diretor sabia que muitas críticas haviam sido feitas pelos meios de comunicação. Meu objetivo com essa fala era deixar claro que um trabalho de perto e com maior duração poderia revelar características ainda não exploradas sobre os CPMG, de modo a não reproduzir quaisquer interpretações superficiais da instituição.

Com uma expressão um tanto despreocupada (ou querendo mostrar despreocupação), o diretor disse que não havia grandes diferenças em relação a outras escolas, exceto “em relação à organização e à disciplina dos alunos”. Fora isso, “dentro de sala os professores

trabalhavam normalmente”. Sua fala levou-me pensar na preocupação da polícia militar em confrontar preconceitos e críticas que parte da sociedade alheia à realidade dos CPMG pudesse ter (e, de fato, tem) acerca desse modelo de educação. Ressalto que não fiz qualquer pergunta direta ao oficial sobre as diferenças em relação às escolas públicas comuns, apenas citei esse contraste como algo a ser investigado ao longo de minha pesquisa, do medo que aquilo já fora suficiente para que eu obtivesse sua impressão geral em relação ao problema.

Após essa breve conversa, o capitão Santos convidou-me para conhecer as dependências do colégio, a fim de que eu conhecesse melhor o trabalho realizado pela polícia no espaço escolar desde sua chegada. Pacientemente, apresentou várias das dependências que compunham o ambiente do Colégio Fernando Pessoa. Salas dos funcionários bem equipadas, biblioteca, quadra de esportes, cantina própria do colégio foram alguns dos espaços evidenciados. Minha surpresa foi grande quando o diretor comentou que todas as salas possuíam climatizador de ambiente e que, ainda naquele mês, chegariam aparelhos de *data-show* (projetores) para todas as salas de aula. É importante destacar que essa é uma realidade dissonante não somente da maioria das escolas públicas de Goiás e Distrito Federal, mas do Brasil inteiro¹³.

Enquanto apresentava os espaços do colégio, fez questão de ressaltar a importância da verba da “contribuição mensal” paga pelos familiares dos alunos. A chamada “contribuição” era um valor de R\$ 50 pagos a cada mês por familiares dos alunos para cada filho ou responsável que estivesse matriculado no colégio. A “contribuição” tinha caráter voluntário e, portanto, não havia obrigatoriedade nessa cobrança. Os valores não eram os mesmos em todos os colégios da Polícia Militar, variando a depender da escola. Segundo o próprio capitão, em entrevista realizada posteriormente, cerca de 40% dos familiares contribuía de forma frequente. A verba, que ficava sob supervisão da APM (Associação de Pais e Mestres), em tese, não podia ser aplicada em nenhuma obra ou demanda escolar sem autorização dessa associação. Era a APM quem autorizava a Direção a gerir os valores provenientes dessa “contribuição” que, segundo uma das coordenadoras pedagógicas que entrevistei, não costumava arrecadar mais de R\$ 40 mil por mês, com seus valores transitando um pouco abaixo disso. Entretanto, algumas das reformas, como a pintura externa e interna do colégio, ocorreram ao passar a administração do colégio Fernando Pessoa à polícia, no final de 2013. Houve também, portanto, investimento de verbas públicas no processo de mudança da administração da escola. O Governo de Goiás realiza um investimento financeiro de caráter

¹³ Segundo dados do Censo Escolar 2013, produzidos pelo Ministério da Educação, apenas 4,2% das escolas do país contam com uma infraestrutura considerada adequada, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE).

especial quando ocorre a passagem de administração e a escola precisa ser reformada para atender minimamente à identidade e aos padrões estéticos do modelo CPMG.

Ao longo do caminho que percorri com o capitão, alguns alunos tanto de ensino fundamental como do médio prestavam continência ao diretor e cumprimentavam o diretor. O contexto era o do horário de intervalo, com muita gente transitando entre os corredores e pátio. Reparei que alguns também o abraçavam. Havia, aparentemente, carinho da parte de alguns estudantes pelo diretor. Ao me mostrar laboratórios de ciências e informática e o lugar em que futuramente iria ser construída uma piscina, perto da quadra poliesportiva, o diretor parou próximo ao estacionamento e tirei algumas dúvidas com o capitão. Ao ser questionado sobre as atribuições da polícia militar na escola, o diretor me explicou que toda a equipe “pedagógica” fazia parte da secretaria de educação, mas que a escola contava com coordenadores disciplinares, profissionais da polícia militar responsáveis por “manter a disciplina”. Ele não me especificou quantos, mas comentou que os mesmos eram muito queridos pelos alunos, até mais do que eram os professores. Fez questão de dizer que o trabalho desses policiais era compreendido pelos alunos, que “tomaram gosto pela disciplina” que a polícia havia levado para aquele colégio.

Mais uma vez, tive a impressão de que o capitão se preocupava em fortalecer uma imagem positiva do trabalho realizado pelos policiais, sugerindo que disciplina nos moldes militares não era algo contrário à felicidade e à satisfação no ambiente escolar. Ademais, essa fala remetia à oposição entre “pedagógico” e “disciplinar”, estruturante do discurso oficial sobre o modelo CPMG. Frisou também que o índice de evasão da escola era baixíssimo e que a frequência era de “quase 100%”. Segundo o capitão, os alunos gostavam muito da escola e “ninguém queria sair” de lá: “nunca vi isso, os alunos aqui não faltam aula não, só quando têm algum problema, com atestado”.

Por fim, o capitão e diretor Santos relatou que havia subordinação dos professores à direção da escola, mas não dos policiais em relação à secretaria de educação. Apesar disso, afirmou que os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores não eram afetados de forma alguma por questões da polícia, tendo o professor total liberdade para trabalhá-los. Por outro lado, havia um rigor com o comportamento e postura dos professores, que não podiam se atrasar para as aulas e nem se ausentar de sala no momento das mesmas, como era muito comum antes da administração da polícia, segundo o próprio diretor. Ao fim, o diretor me pediu que levasse a ele na próxima visita uma espécie de ofício constando os interesses do trabalho e a assinatura de meu orientador.

Senti-me entusiasmado e ansioso com a quantidade de dados que aquele momento havia rendido para pensar a administração do Fernando Pessoa. Não esperava ter uma

conversa com o principal responsável pelo colégio que levantasse tantas impressões e percepções daquele interlocutor. Algumas das observações que fiz sobre sua fala apareceram posteriormente sob outras circunstâncias e situações, o que me auxiliou no desenvolvimento de algumas questões de campo. As práticas discursivas que carregam o sentido da “disciplina” diferenciada da escola, a oposição “pedagógico/disciplinar” operando no cotidiano escolar e a relação entre professores e Direção são alguns dos exemplos que trarão consigo uma discussão mais adiante.

2.2 – INFRAESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO SOCIOESPACIAL

O Colégio Fernando Pessoa é uma escola que pode ser facilmente notada por quem circula em seus arredores. Os muros bem pintados nas cores bege e marrom estampam o brasão do modelo CPMG e os dizeres em letras grandes e escuras “Colégio da Polícia Militar de Goiás Fernando Pessoa - Escola de civismo e cidadania”. Sua porta de entrada é de vidro e há um portão para a entrada de carros a cerca de vinte metros da portaria para pedestres. De frente para a entrada e na extensão da fachada do colégio há uma rua de mão dupla, separada por um canteiro. A escola é cercada por pequenos estabelecimentos, tais como padaria, salão de beleza e oficinas. Entretanto, somente se chega a esse comércio atravessando as ruas que cercam a escola. Seus muros ficam ainda mais destacados pela distância em relação aos baixos edifícios desse comércio. Na extensão de todo o muro, há uma cerca elétrica composta por três fios de metal. Bem próximo à porta de entrada, há um poste com uma placa que expõe a nota que a escola alcançou no IDEB no ano de 2011, ainda antes de se tornar uma unidade do modelo CPMG.

Do lado de dentro, vemos paredes, muros e pilastras pintados nas mesmas cores do muro externo. O prédio que abriga as salas de aula possui dois extensos corredores, paralelos um ao outro e marcando o comprimento do colégio. Um pátio coberto cercado por pilastras separa os corredores e é antecedido por um pequeno vão que, por sua vez, é limitado por salas que abrigam secretaria do colégio, coordenação pedagógica, vice-direção, apoio pedagógico especializado e banheiros. Considerando a posição de quem adentrou a escola e olha para frente, do lado esquerdo se localiza a sala dos professores e várias salas de aula. Estas continuam através de toda a extensão interna do colégio. Já o corredor do lado direito, além de mais salas de aula, abrange também a sala de coordenação disciplinar, antessala e sala da direção e a biblioteca. No que diz respeito ao posicionamento das salas de cada turma no prédio, a organização é linear e crescente partindo do corredor direito. Após a sala de direção,

relativamente próxima à entrada do colégio, seguem-se a sala de música e as salas do ensino fundamental a partir do 6º ano.

As séries crescem à medida que se anda pelo corredor direito e, no corredor menor que conecta os dois maiores, há o início das turmas de 1º ano do ensino médio. Assim, seguem-se as turmas em ordem numérica crescente e alfabética, culminando na sala do último 3º ano. Resumindo, os três corredores do colégio fazem com que as turmas sejam dispostas em formato de “U” virado de ponta à cabeça, com as séries mais jovens do lado direito e as mais velhas do lado esquerdo.

Ao lado direito do prédio e próximo à entrada, há um espaço para deixar bicicletas. Já o exterior do lado esquerdo comporta um estacionamento improvisado para carros e uma quadra poliesportiva mais ao fundo. Essa descrição do espaço físico é importante não apenas para termos uma ideia do ambiente em que a pesquisa foi realizada, mas, sobretudo, porque a estrutura do local condicionava as formas de sociabilidade estabelecidas entre os sujeitos que ali se relacionavam.

2.3 – O REGIMENTO INTERNO

Todas as unidades escolares sob o comando da polícia militar possuem um mesmo regimento interno¹⁴, de modo que o projeto político-pedagógico de cada escola deveria estar em consonância com o mesmo. O regimento completo pode ser encontrado na agenda que os estudantes recebem no início do ano letivo, elaborada especialmente para as escolas do modelo CPMG. O documento em questão possui 252 artigos, muitos dos quais desmembrados em vários parágrafos e incisos. Todo o conjunto de normas que forma o regimento está disposto nas seguintes seções:

- I – Das Disposições Preliminares;
- II – Da Gestão Escolar;
- III – Da Estrutura Organizacional;
- IV – Dos direitos e deveres da comunidade escolar;
- V – Da Contribuição Voluntária;
- VI – Normas disciplinares;

¹⁴ A grande maioria unidades CPMG que possuem página na internet permitem o acesso a esse documento. Percebi algumas pequenas variações em termos da quantidade de artigos e/ou ausência de alguns trechos em parte das versões disponibilizadas. Com o objetivo de padronizar minha referência para análise, utilizei a versão impressa nas agendas do modelo CPMG.

VII – Das Punições Disciplinares;

VIII – Do Corpo Discente;

IX – Das Continências;

X – Dos Uniformes.

Infelizmente, não será possível explicar minuciosamente todo o regimento dos colégios da polícia militar neste trabalho, pois o foco da pesquisa recaiu mais sobre a relação com os interlocutores de campo, não sendo possível dedicar-me a um trabalho que privilegiasse a análise documental. Dessa forma, as descrições desta seção do texto são voltadas aos trechos do regimento que me auxiliaram a compreender e a refletir as questões relacionadas à organização interna, à hierarquia, aos valores morais e aos aspectos disciplinares que formam as relações dos sujeitos do campo em nível normativo.

Nesse sentido, o primeiro ponto a ser ressaltado no documento é a explicitação de que os CPMG devem seguir o princípio da “gestão democrática” em termos de “planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões pedagógicas e administrativas”, incluindo nesse processo a comunidade escolar e o Comando de Ensino Policial Militar (CEPM). A “gestão democrática” é um dos princípios que fundamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), de modo que as leis específicas que tratam de como ocorrerá essa gestão são de prerrogativa das unidades da federação. Dessa forma, ao menos em tese, os trabalhos internos da instituição não poderiam ser conduzidos sem que os diversos atores da comunidade escolar participassem do processo de tomada de decisões. Este princípio embasa tanto a criação dos Conselhos Escolares em cada colégio da Polícia Militar como do Conselho Geral Colegiado dos CPMG, órgão consultivo, deliberativo, fiscalizador e normativo que abrange representantes de todos os colégios e comunidades escolares.

No que tange às hierarquias previstas no modelo CPMG, o Comando de Ensino Policial Militar (CEPM) é órgão responsável pela administração geral de todos os colégios, sendo conduzido por um coronel da Polícia Militar. No contexto de cada escola, o representante máximo da instituição é o “Comandante e Diretor”, devendo este ser um oficial do posto Tenente Coronel¹⁵. O cargo em questão traz consigo um subcomandante, espécie de vice-diretor ligado à polícia militar. No início de minha pesquisa, a escola estava sem um subcomandante, mas em poucos meses um oficial chegou para ocupar a vaga. Apesar disso,

¹⁵ Como já é sabido, não era o caso do CPMG Fernando Pessoa, que possuía um capitão da polícia militar como Comandante e Diretor. Certamente, seria interessante verificar se a prática se repete em outras unidades do modelo CPMG.

os CPMG contam com cargos de vice-direção, ocupados necessariamente por profissionais da Secretaria de Educação que, dentre outras coisas, são encarregados de “coordenar as questões relativas às atividades pedagógicas do CPMG”.

A divisão entre o “pedagógico” e o “disciplinar” é também reproduzida na classificação dos cargos de coordenação. Há uma equipe de coordenação pedagógica, formada toda ela por profissionais da Secretaria de Educação, e outra de coordenação disciplinar, formada por policiais militares. Ressalta-se que a primeira tem seu trabalho diretamente subordinado à vice-direção e a segunda ao Comando e Direção. Não é previsto no regimento qualquer exercício de autoridade de uma coordenação em relação à outra.

2.4 – DIREITOS E DEVERES

Segundo a descrição contida no artigo 134 do regimento interno dos CPMG, a comunidade escolar é formada pelo corpo de profissionais de Secretaria de Educação, pelos discentes e pelos familiares ou responsáveis. O artigo citado abre a seção do regimento que trata dos direitos e deveres desse conjunto que, em outras palavras, refere-se a todos que não pertencem à Polícia Militar. Grande parte do que está evidente nessa seção do documento não se liga propriamente a especificidades do modelo CPMG, de maneira que apenas indicam princípios e procedimentos que seriam válidos a qualquer escola pública.

Por outro lado, chamam a atenção alguns trechos que discorrem sobre procedimentos específicos da instituição. Vale destacar um artigo presente na seção “Dos Deveres e Vedações”, que dispõe sobre o que não seria permitido a quaisquer membros da comunidade escolar:

Art. 138. É vedado ao pessoal que integra a comunidade escolar:

[...]

II - fazer proselitismo religioso, político-partidário ou ideológico, em qualquer circunstância, bem como, pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais, influenciando os demais membros da comunidade à tomada de atitude indisciplinada, irreverente ou de agitação, ainda que de forma dissimulada;

III - descumprir, negligenciar ou incentivar o não cumprimento de qualquer ordem emitida por autoridade competente ou das disposições legais;

IV - praticar atos que perturbem a ordem, a moral e os bons costumes ou importem em desacato às leis e às autoridades constituídas;

V - promover ou participar de movimento de hostilidade ou desrespeito ao CPMG ou a qualquer autoridade constituída;

VI - falar, escrever ou publicar artigos ou dar entrevistas, ou ainda divulgar assunto que envolva, direta ou indiretamente, o nome do CPMG e da comunidade escolar, em qualquer época, sem que para isso esteja autorizado pelo Comandante e Diretor;

[...]

Há uma pluralidade de questões que merecem atenção no trecho destacado e que tratarei neste trabalho, mas, por ora, destaco a constante que parece situar tais orientações: a necessária defesa da instituição por parte de seus membros, de modo que há uma ordem simbólica e social que não deve ser desestabilizada. Desse modo, há uma expectativa de respeito e identificação que demanda esse tipo de conduta justamente daqueles que não compõem o serviço policial: a comunidade escolar. A presença desse aspecto ajudou a refletir sobre as extensões do militarismo no Fernando Pessoa para além das ações da própria polícia militar. No artigo 137 do regimento, imediatamente anterior ao destacado acima, o último item descreve o dever de “zelar pelo bom nome do CPMG, procurando honrá-lo com adequado comportamento social e conduta irrepreensível”.

2.5 – AS NORMAS DISCIPLINARES

A mais longa seção do regimento interno discorre sobre todo o sistema de gestão disciplinar do modelo CPMG, destacando os tipos de transgressões, as punições decorrentes e as condições que permeiam o processo de julgamento dos comportamentos que desobedecem as normas. Comandante e Diretor, subcomandante e o chefe da Divisão Disciplinar são os profissionais com competência para aplicar as sanções no colégio. As infrações, por sua vez, são classificadas em leve, média e grave, totalizando 87 diferentes violações do código de conduta da instituição.

Muitas dessas infrações dizem respeito a uma apresentação de si fora dos padrões previamente estabelecidos. Cabelos não cortados ou não presos, uso inadequado do uniforme ou de calçados que não sejam pretos e o uso de unhas pintadas ou quaisquer adornos que chamem a atenção são exemplos de comportamentos que atacam o padrão de apresentação pessoal esperado. Já outras transgressões se relacionam com o que é entendido como uma falta de comprometimento com atividades e procedimentos do colégio. Executar uma tarefa a que foi designado de maneira negligente, permanecer dentro de sala em momentos que as turmas devem estar do lado de fora, abandonar atividades, não prestar continência aos militares, ausentar-se da escola ou ter comportamento inconveniente em sala de aula seriam exemplos desse tipo de falta. Vale ressaltar que todas as situações citadas referem-se a infrações de natureza leve ou média.

As transgressões consideradas graves, por sua vez, são diversas em suas características, mas é notável como muitos dos comportamentos reprováveis envolvem o confronto verbal ou material à instituição. Destaco três exemplos expressos no parágrafo 3º do artigo 166 do regimento:

68. Denegrir o nome do CPMG ou de qualquer de seus membros através de procedimentos desrespeitosos, seja por meio virtual ou outros.

[...]

70. Porta-se de maneira desrespeitosa ou inconveniente nos eventos sociais ou esportivos, promovidos no CPMG ou fora dele.

[...]

72. Instigar colegas ao cometimento de transgressões disciplinares ou ações delituosas que comprometam o bom nome do Colégio.

É notável a preocupação do modelo de gestão com a imagem pública de seus colégios, de modo que esta tenderia a ser preservada com o comprometimento de seus membros. Além disso, nos itens citados, está presente a noção de que a parte simboliza o todo: a transgressão de um membro da instituição compromete a boa imagem de toda ela. Violações de sentido semelhante são também expressas no Regulamento da Polícia Militar do Estado de Goiás (Decreto 4.717/1996):

Art. 68 – As transgressões disciplinares a que se refere o inciso I do art. 13, obedecida a classificação de intensidade, definida no art. 15 deste regulamento, são as seguintes:

[...]

83. Comprometer o nome da instituição ou da classe, contraindo dívidas ou assumindo compromissos superiores às suas possibilidades;

[...]

103. Autorizar, promover ou assinar petições coletivas, atentatórias à hierarquia e disciplina, dirigidas a qualquer autoridade civil ou militar;

105. Publicar ou contribuir para que sejam publicados fatos, documentos ou assuntos da Polícia Militar que possam concorrer para o desprestígio da Corporação ou firam a disciplina ou a segurança;

Ressalta-se que, em ambos os documentos, tais atos não se caracterizam como infrações apenas se cometidos dentro do espaço institucional ou durante momentos de atividades pela polícia ou CPMG. Tanto policiais militares como alunos possuem obrigações que não se limitam aos momentos em que estão atuando como profissionais e discentes. As expectativas sobre a conduta permeiam a vida desses sujeitos de modo ininterrupto. Não se pode deixar de salientar também que, assim como na passagem sobre o que é vedado à comunidade escolar, o artigo sobre as transgressões disciplinares evidencia que os valores do militarismo policial se estendem a usuários do sistema público de Educação.

2.6 – APRESENTAÇÃO AOS PROFESSORES E PRIMEIRAS IMPRESSÕES

As duas primeiras visitas após acertar como se daria minha participação no cotidiano escolar foram importantes, em grande parte, para conhecer os professores que trabalhavam no CPMG e colocá-los em contato com minha pesquisa. Na primeira oportunidade, compareci ao colégio pela tarde, cerca de trinta minutos antes da hora do intervalo. Aguardei Luíza atender

um grupo de mães e pais em sua sala até ela poder falar comigo e me conduzir à sala dos professores para minha apresentação.

Ao sair de sua sala, tendo o sinal do intervalo acabado de bater, Luíza me cumprimentou e levou até a sala, onde havia quase dez professores. Alguns poucos mais chegaram imediatamente depois de mim. A vice-diretora não pôde falar assim que entramos, pois uma funcionária da secretaria explicava alguma coisa sobre a entrega de notas e advertia os professores da situação desconfortável em relação ao problema de alguns deles não terem entregado as notas da maneira correta e respeitando prazos no ano anterior. Os professores não contestaram a profissional da secretaria. Após a mesma terminar, a vice-diretora complementou o que já havia sido dito e ressaltou que o problema não poderia se repetir em 2015. Senti-me um tanto constrangido por presenciar aquele puxão de orelha coletivo, dado que eu era alguém de fora e, até então, desconhecido.

Quando terminou sua fala, Luíza me apresentou muito brevemente, afirmando que eu era pesquisador da UnB. Talvez não incomodasse muita gente, mas fiquei um tanto receoso no momento, pois não é uma situação tão simples informar professores que eles estão sendo observados no contexto de uma pesquisa. O receio de que muitos desses profissionais se percebessem sendo testados ou avaliados era latente em mim. Não seria nada interessante não contar com a empatia e abertura dos professores. A vice-diretora disse a todos que eu falaria um pouco mais dos meus objetivos e acenou para que começasse.

Cumprimentei a todos e expliquei rapidamente a pesquisa, de modo semelhante ao que fiz com a vice-diretora e o diretor, ressaltando que eu achava a proposta dos colégios militares instigante como objeto de análise e que queria conhecer mais a fundo o cotidiano da escola. Ressaltei que seria importante poder assistir a algumas aulas, sem preferência por nenhuma disciplina, de maneira que me esforcei para deixar os professores à vontade. Não quis me alongar muito, visto que o sinal do fim do intervalo estava próximo, mas acredito ter sido objetivo e passado segurança em minha fala.

Não atraí muita atenção do corpo docente, mas ouvi manifestações de alguns se dispondo a me ajudar. Mesmo planejando realizar o trabalho de campo em dias específicos da semana e com as mesmas turmas, quis deixar os professores à vontade no primeiro contato com os mesmos, pois não era minha intenção que logo de cara a minha pesquisa causasse uma sensação de imposição. Vale salientar que a vice-diretora pediu explicitamente para que o grupo ajudasse em meu projeto na breve apresentação que ela fez de mim. Não quis pressioná-los ainda mais, sob o risco de não contar com a disponibilidade de alguns desde o início. No momento em que os profissionais saíam para retornar às salas de aula, um

professor de geografia me convidou para que eu acompanhasse a sua aula após o intervalo. Imediatamente aceitei seu convite e nos dirigimos à sala de uma turma de 6º ano.

O momento que se seguiu foi uma das experiências mais surpreendentes que tive ao longo do trabalho de campo. Como professor de uma escola pública "comum", observar crianças que tinham entre onze e doze anos levantarem de suas carteiras e moverem seus corpos sincronicamente ao som de um comando de voz foi uma experiência de intenso estranhamento. As palavras "Atenção, turma, de pé!" foram proferidas por um garoto assim que entramos na sala de aula e que o professor autorizou o que era chamado de *apresentação da turma*. Logo após o aluno em questão emitir o comando, todos se levantaram, permaneceram com as pernas ligeiramente afastadas e com os braços para trás. O professor não precisou pedir qualquer coisa ao garoto ou à turma ao adentrar a sala daquela turma de 6º ano.

A situação mais comum para um(a) professor(a) que vive o cotidiano de uma escola pública comum é vivenciar a entrada em sala como um momento de breve descanso, descontração e/ou, até mesmo, desconsideração de seus alunos. Pedir silêncio e atenção a uma turma de crianças ou adolescentes é uma das ações mais recorrentes na vida profissional de um(a) educador(a) quando adentramos um sala de aula repleta de pessoas que querem viver um série de outras experiências de sociabilidade que uma escola oferece (para muito além das aulas expositivas e dos conteúdos curriculares). Desse modo, ao observar e sentir a reação daqueles quase cinquenta alunos quando seu professor entrou, imediatamente contrastei com aquilo que vejo e sinto em meu cotidiano profissional (não muito diferente do cotidiano de outros milhares de professores que trabalham nas escolas públicas brasileiras).

O impacto daquela cena em mim, entretanto, não foi gerado tanto pela atenção e silêncio que partiram da turma, mas pela prontidão, pela postura e movimento corporais e pela sincronia entre aquelas crianças. Eu me perguntava qual era o significado daquele procedimento, se os professores se incomodavam ou aprovavam e como foi o processo de os estudantes aprenderem aqueles movimentos e comandos. Ressalto que, após o comando de voz citado, o mesmo aluno chegou a mim e informou a quantidade de presentes e ausentes na sala, bem como seu nome e a turma em que eu me encontrava. Tudo isso com uma voz baixa, ritmada e falando sem titubear. Como se aquela informação interessasse apenas a mim. O garoto olhou para o professor, que consentiu com a cabeça para que ele encerrasse a apresentação. Antes que voltasse para sua carteira, emitiu um novo comando, dessa vez ordenando que todos se sentassem.

O professor me explicou que aquela apresentação deveria acontecer em todas as aulas, com cada professor(a) que entrava na sala de uma turma para iniciar sua aula. Sua autorização

para que o aluno apresentasse a turma ocorreu naquele momento somente com o intuito de que o aluno pudesse iniciar para eu ver como ocorria aquele momento de caráter ritualístico, tanto que o professor me dissera pouco antes de entrarmos na sala que eu iria presenciar uma cena diferente. Em tese, não dependia dos professores que a apresentação da turma ocorresse ou não, pois aquele era um procedimento do modelo CPMG. Vale relatar que apenas uma aluna não se levantou para a apresentação, pois disse ao professor que estava com dor de cabeça. A comunicação entre ambos foi breve e o professor não contestou a garota. Pelo contrário, agiu como se estivesse deixando fluir a apresentação.

A *apresentação da turma* fornecia elementos para eu pensar os processos de construção da “disciplina” enquanto valor da polícia no ambiente escolar. Esta categoria não indicava ações e relações restritas à sala de aula ou ao seu exterior. A primeira observação em uma sala de aula me mostrou que aspectos da disciplina militar permeavam também as relações entre professores e alunos e não apenas as relações entre estes e os policiais. No restante deste capítulo, detalharei os procedimentos, regras e discursos que compõem o cotidiano da escola, evidenciando, sobretudo, os mecanismos disciplinares da gestão policial.

Não posso afirmar neste trabalho que apenas a minha experiência como estudante de Antropologia, munido de conceitos e valores próprios desta ciência, foi determinante para meu olhar etnográfico. A minha prática e vivência profissionais no magistério de uma escola pública constantemente se colocavam em contraste com as situações e processos que pude conhecer melhor em uma escola da polícia militar. Creio, nesse contexto, que minha identidade e conhecimento enquanto professor foi de grande valor para as minhas percepções e análises.

Por mais que essa condição tenha me trazido riscos de naturalizar certos discursos e dificuldades ao lidar com categorias nativas (que são também minhas enquanto professor da educação básica), entendo que ganhei em termos de potencial comparativo. É de fácil consenso que não é preciso ser professor para conhecer a realidade média das escolas públicas no Brasil, marcadas em sua maioria pelas dificuldades para adquirir uma boa infraestrutura e pelas preocupantes condições de trabalho dos professores, principalmente quando comparadas a outras carreiras do funcionalismo público, mas a experiência profissional nesta realidade significa a possibilidade de um olhar específico sobre a escola que traz consigo significações e um conhecimento de dimensões da vida escolar que não são muito acessíveis quando se é aluno(a) ou familiar responsável pelo(a) estudante. O tempo inteiro eu podia colocar uma diversidade de questões de uma escola pública comum em contraste com o que eu observava no CPMG Fernando Pessoa. Além disso, o domínio sobre certas categorias nativas e o compartilhamento de um estilo de vida e de um universo simbólico com muitos dos

profissionais que ali trabalhavam, trouxe-me algumas facilidades na comunicação com os mesmos.

2.7 – OBSERVANDO O COTIDIANO

O CPMG Fernando Pessoa possui aulas nos turnos matutino e vespertino, de modo que o horário regular vai de 7h às 12h15 e de 13h às 18h15, respectivamente. Não são tolerados atrasos e a porta é fechada no horário de início das aulas. Ao longo do turno em que estudam, os estudantes passam por seis aulas com 50 minutos cada. O intervalo é feito após os três primeiros horários, dividindo o turno na metade (às 9h30 pela manhã e às 15h30 pela tarde). As turmas possuem salas específicas e são os professores que trocam de ambiente ao fim de seus horários.

No ano de 2015, o colégio abrigava turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e das três séries (1ª à 3ª) do ensino médio, totalizando 24 turmas (13 no fundamental e 11 no médio). A divisão por turnos dessas turmas era feita concentrando turmas de todas as séries em cada um dos períodos, apesar de o turno matutino concentrar uma maior quantidade de turmas do Ensino Médio e de o vespertino abrigar mais turmas de Ensino Fundamental.

As disciplinas que compõem a grade curricular mudam de acordo com a fase de ensino (fundamental ou médio) e também com a série. No ensino fundamental, há Inglês, Espanhol, Geografia, História, Arte, Ensino Religioso, Educação Física, Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Já no ensino médio, todas as matérias citadas se mantêm, exceto as três últimas, que se desmembram em: Gramática, Literatura, Redação, Matemática, Matemática Aplicada, Física, Física Moderna, Biologia, Biologia Ambiental e Química, Saúde e Meio Ambiente (QSMA). Além destas, também eram obrigatórias no ensino médio as disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Todas as disciplinas citadas ficam a cargo de professores da Secretaria estadual de Educação. É importante ressaltar essa informação, pois os CPMG incluem em sua grade curricular disciplinas ministradas por policiais militares. No ensino fundamental, são obrigatórias as disciplinas de Música e Noções de Cidadania. No ensino médio, a disciplina equivalente a de Noções de Cidadania se chama Educação Física Laboral (cuja sigla é EFES), mas não há Música. As únicas turmas a não contarem com matérias da polícia em sua grade eram os 3º anos do ensino médio, fato que me causou estranheza no início, mas que posteriormente faria mais sentido. Além disso, resalto que a composição do currículo era a mesma para todas as unidades do modelo CPMG, não sendo exclusividade do colégio em que realizei as observações diretas.

Ao começar as observações diretas das aulas, eu tinha estabelecido que para a minha própria organização, dos professores e do colégio, eu viria em dias específicos da semana. Se a direção me permitisse, eu também participaria das aulas das mesmas turmas a cada semana. A minha estratégia com essa escolha era poder me aproximar mais de alguns alunos e professores por vê-los com certa constância, de modo que eu pudesse ganhar interlocutores que passassem a me conhecer melhor e, com o tempo, se sentissem à vontade comigo. Dessa forma, procurei a vice-diretora e perguntei como deveria proceder para iniciar as observações dessa forma. Ela me orientou a procurar a coordenadora pedagógica para que a mesma pudesse solicitar aos professores a minha entrada em suas aulas. Daniele, a coordenadora do turno matutino, foi muito solícita comigo e disse que iria conversar com os professores dos dias e períodos em que eu pretendia assistir as aulas.

A partir de minha quinta visita a campo, passei a frequentar o CPMG Fernando Pessoa em função das aulas que iria acompanhar. Eram sempre no início da semana e nos dois turnos, matutino e vespertino. Pela manhã, acompanhava uma turma de ensino médio. Já pela tarde, uma turma de ensino fundamental. Escolhi as turmas considerando os dias e horários em que haveria aulas ministradas pela polícia, de maneira que ficasse mais fácil para eu chegar e sair a tempo sem pressa, considerando outros compromissos acadêmicos e minhas obrigações profissionais. Eu estava em meu terceiro semestre do mestrado e ainda havia disciplinas a cursar, logo, também não conseguiria ir mais do que uma ou duas vezes a campo durante cada semana.

Com os professores cientes de minhas observações em suas aulas e tendo autorizado as mesmas, pude me sentir mais à vontade durante esses momentos. Durante as primeiras observações, eu sempre esperava os professores entrarem ao início de cada novo horário e perguntava se poderia entrar e assistir sua aula. Na maior parte do tempo, pude perceber que os estudantes conversavam comigo sem constrangimentos ou muitos receios de que eu não fosse confiável. O tom coloquial das conversas, a falta de atenção em alguns momentos das aulas, as brincadeiras e os conflitos repentinos evidenciavam situações de um contexto onde as pessoas pareciam ou estar interessadas em me mostrar seu cotidiano ou despreocupadas sobre eu transitar em seus espaços de convívio.

Na maior parte do tempo, as aulas não diferiam daquelas de uma escola pública comum: exposição dos conteúdos curriculares por parte do(a) professor(a), broncas nos alunos para que prestassem atenção, alguns momentos de conversa paralela por parte dos estudantes, realização de exercícios com base em perguntas no quadro ou no livro didático e momentos em que os alunos tiravam dúvidas eram todas cenas corriqueiras e que, a princípio, evidenciavam uma rotina permeada pelas mesmas práticas de ensino-

aprendizagem e disciplinarização que uma escola comum. No entanto, o ritual de apresentação da turma e os momentos em que policiais da coordenação disciplinar apareciam na porta das salas das turmas contrastavam com a dinâmica comum entre professores e alunos. Esse talvez fosse o primeiro grande dado sobre essa relação: fora das situações em que o militarismo se fazia presente em termos de normas ou na forma de pessoas do corpo disciplinar, as relações entre professores e alunos em sala de aula não aparentavam ganhar novas dinâmicas ou características.

No que tange às *apresentações de turma*, dificilmente não eram realizadas pelos alunos ao início das aulas. Ocorria geralmente com poucos minutos que os professores haviam entrado em sala, sem que estes precisassem solicitar. Era de incumbência dos chefes de sala organizar o procedimento de forma autônoma. De modo geral, a apresentação era encarada com seriedade por professores e alunos, mesmo que não houvesse policiais por perto. Sempre havia alguns poucos que não prestavam atenção ou não tinham muita disposição para a sincronia com que os movimentos deveriam ser realizados, mas a grande maioria procurava obedecer às exigências do rito de forma rápida, até porque os chefes de turma não conduziam o momento de forma displicente. Observavam a postura correta e a sincronia da turma a cada vez que orientavam seus colegas com os comandos de voz. Impressionou-me essa dedicação, percebida tanto na turma de ensino fundamental como na do ensino médio. O compromisso com aquele procedimento evidenciava que o papel de chefe de turma era tomando com respeito e seriedade por todos que assumiam a função, bem como os colegas tendiam a reconhecer a autoridade de quem estava no posto, atendendo os comandos e orientações do aluno em questão.

A presença de policiais da coordenação disciplinar na sala de aula, por sua vez, despertava um comportamento quieto e atencioso por parte dos alunos. Esse foi um dos dados etnográficos importantes para eu pensar o lugar e o significado da “disciplina” no CPMG, pois a sujeição às exigências disciplinares operava de formas distintas na relação com os professores e com os membros da polícia. A preocupação dos estudantes em atender às normas do regimento e a prontidão em escutar os policiais quando estes entravam em sala me mostravam que as figuras do professor e do policial podiam evocar nos alunos graus distintos de atenção à “disciplina”, como se uma postura “disciplinada” demandasse mais prontidão quando fosse exigida a um policial militar. Não quero dizer com isso que a disciplina enquanto valor central do modelo CPMG parecia ser algo restrito às relações entre estudantes e policiais, mas os alunos reconheciam nos policiais figuras com quem não podia deixar de atender as expectativas disciplinares.

A preocupação com o uso correto do uniforme, a maneira de falar e a postura de seriedade eram mais evidentes no contato dos alunos com os policiais. O contato com os policiais exigia um comportamento mais ligado à formalidade das normas da instituição, ao passo que a relação dos alunos com os professores evidenciava menor preocupação com as regras disciplinares e as exigências de postura e apresentação de si requeridas no contato com os policiais. Conversas em voz alta em sala de aula, a despreocupação com uma apresentação pessoal fora dos padrões, brincadeiras e o uso de um vocabulário informal foram situações que comumente percebi em minhas observações.

Havia uma das turmas que acompanhei mais de perto que adquirira fama no ano anterior como uma das “melhores” do colégio. Entretanto, em diversas ocasiões esse grupo não se comportava de acordo com os padrões exigidos pela escola, fato que gerava piadas entre os alunos dessa turma. Pude presenciar situações em que os estudantes desconsideravam a autoridade de professores, não respeitando pedidos e orientações destes. Porém, na maioria das vezes, essa informalidade e falta de atenção às normas era a via mesma de construção das relações entre professores e alunos. Por diversas ocasiões, não parecia que eu estava em uma escola especial ou diferenciada pela sua administração policial militar, visto que as relações entre professores e alunos se davam da mesma forma de em uma escola comum da Educação Básica.

2.8 – AS DISCIPLINAS CURRICULARES DA POLÍCIA MILITAR

Como explicado anteriormente, os CPMG possuem disciplinas curriculares específicas de seu modelo de escola, sendo necessariamente ministradas por policiais militares. Música, Noções de Cidadania e Educação Física Laboral (EFES) eram as matérias oferecidas de forma obrigatória, de modo que apenas as duas primeiras pertenciam à grade do Ensino Fundamental e a última ao currículo do Ensino Médio. A três disciplinas já existiam antes da ampliação do modelo CPMG ocorrida a partir de 2013. As turmas de 3º ano, as quais possuíam o maior grau na hierarquia discente, não contava com a aula de EFES em seu currículo.

Acompanhei algumas aulas de Noções de Cidadania e EFES ao longo do trabalho de campo, de modo que pude perceber algumas preocupações e valores que seriam de intuito da Polícia Militar com essas matérias. Como as possibilidades semanais de ir a campo não eram diversas, preferi concentrar minhas observações nas duas disciplinas citadas, deixando de lado a de Música. Na prática, apesar dos nomes distintos, Noções de Cidadania e EFES eram semelhantes em seus objetivos e conteúdos. Uma das tarefas que ocupava o tempo dessas

aulas dedicava-se a desenvolver a habilidade dos discentes no que concerne à realização dos procedimentos e técnicas corporais próprios da educação militar. O treinamento de Ordem Unida, comumente chamada pelos estudantes de “formação”, era a atividade mais importante nesse sentido. Por outro lado, desenvolviam-se também atividades de cunho mais teórico, voltadas para reflexão e discussão sobre a “cidadania”, aqui entendida como categoria nativa que remete a uma visão de mundo sobre o que é ser cidadão.

Em primeiro lugar, devo destacar que em várias oportunidades que tive de assistir tais aulas as minhas observações não puderam ser concretizadas, pois as pessoas responsáveis por ministrarem-nas não puderam comparecer às mesmas. Por vezes, não tive acesso à explicação dos motivos pelos quais as policiais responsáveis não estavam presentes, mas problemas de saúde, o cumprimento de outras atividades dentro da escola e férias foram as justificativas que ouvi nas vezes em que consegui descobrir algo sobre essas ausências. Na maioria das vezes, fui informado pelas coordenadoras pedagógicas da escola. Obviamente, não cabe a mim realizar julgamentos acerca da legitimidade das motivações que levaram ao não comparecimento das profissionais em questão. Entretanto, entendo que seja etnograficamente valioso registrar que as pessoas capacitadas a exercerem essa função estavam passíveis de ter que lidar com outras demandas da instituição escolar, como estarem em alguma reunião com a Direção ou terem que atender a familiares de alunos da escola, ao passo que os professores vinculados à Secretaria de Educação não estavam sujeitos à mesma situação. Estes, por sua vez, não compareciam às suas respectivas aulas somente no caso de não estarem presentes no colégio. Portanto, havia peculiaridades no trabalho dos docentes policiais no CPMG Fernando Pessoa que iam além do conteúdo das matérias que ministravam, implicando até mesmo a impossibilidade da realização de suas aulas.

Infelizmente, devido a essas situações, não consegui presenciar nenhuma atividade na turma de Ensino Fundamental que acompanhei em que houvesse interação da professora com os estudantes. Conversando com os alunos dessa turma, que tinham por volta de doze anos de idade, fui informado de que eram constantes essas ausências, mas que, muitas vezes, eles eram levados “para marchar” no horário da aula de Noções de Cidadania. Houve situações também em que a turma ficava ociosa em sala ou algum profissional deixava um texto para ser copiado pelos alunos.

Em contrapartida, as aulas que pude assistir na turma de Ensino Médio foram mais produtivas em termos de conhecimento sobre o conteúdo trabalhado. Tarefas que envolviam compreensão textual e discussões temáticas foram exemplos de atividades com que tive contato. O discurso de Rui Barbosa ao Senado em 1914, intitulado “A Paz e a Lei”, foi objeto de leitura na primeira aula em que estive presente. O texto em questão é uma defesa da ideia

de que a paz social apenas poderia ser atingida através do rigoroso cumprimento das leis e do respeito ao princípio moderno da igualdade entre indivíduos:

“A paz! Não a vejo. Não há, como não pode existir, senão uma, é a que assenta na lei, na punição dos crimes, na responsabilidade dos culpados, na guarda rigorosa das instituições livres. Outra espécie de paz, não é senão a paz da servidão, a paz indigna e aviltante dos países oprimidos, a paz abjeta que a nossa índole, o nosso regímen essencialmente repelem, a paz que humilha todos os homens honestos, a paz que nenhuma criatura humana pode tolerar sem abaixar a cabeça envergonhada.

Esta não é a paz que eu quero. Quando peço a observância da lei, é justamente porque a lei é o abrigo da tolerância e da bondade. Não há outra bondade real, Srs. Senadores, senão aquela que consiste na distribuição da justiça, isto é, no bem distribuído aos bons e no castigo dispensado aos maus.

E a tolerância, que vem a ser senão a observância da igualdade legal? Porventura temos sido nós iguais perante a lei, neste regímen, nestes quatro anos de Governo, especialmente? Há algum chefe de partido, há algum cabeça de grupo, algum amigo íntimo da situação, algum parente ou chegado às autoridades, que não reúna em sua pessoa um feixe de regalias, que não goze de prerrogativas especiais, que não tenha em torno de sua individualidade uma guarda e defesa régia ou principesca?

Essa excursão, Srs. Senadores, me levaria longe e poderia por si só absorver os meus poucos minutos de tribuna nesta sessão. Nas poucas vezes em que me atrevo a perturbar a serenidade absoluta deste recinto e a contrariar os sentimentos dos meus honrados colegas, tenho consciência, Sr. Presidente, de ter-me colocado sempre em um plano, que não se opõe nem à tolerância nem à paz; que é, ao contrário, o terreno onde a paz e a tolerância se devem estabelecer, o único terreno em que nós todos nos poderíamos aproximar e dar-nos as mãos, o terreno da reconciliação com a lei, com a República, com as suas instituições constantemente postergadas, debaixo da política sem escrúpulos da atualidade.”

(Rui Barbosa, “A Paz e a Lei”, 1914)

A policial Renata, que ministrava as aulas, distribuiu um exercício impresso com o texto e algumas questões que envolviam compreensão de leitura. A realização da atividade por parte dos alunos tomou quase todo o tempo da aula, de maneira que ao final houve a resolução das questões com toda a turma. Chamou-me a atenção as ideias defendidas naquele texto, que apesar de estarem situadas historicamente, eram dotadas de sentido e apelo naquele contexto institucional: Se por um lado, a relação entre igualdade e justiça era salientada como algo positivo, observa-se também um legalismo maniqueísta, que vislumbra as possibilidades de “paz” tão somente no cumprimento das leis por parte dos cidadãos. Partindo de uma análise histórica e sociológica, uma série de problematizações poderia ser feita sobre o discurso do celebrado intelectual brasileiro, mas não o foram, até mesmo porque a

responsável não recebera formação profissional para analisar as questões de tal forma. Esta foi uma das primeiras situações etnográficas que suscitou uma reflexão sobre a “cidadania” presente no lema do modelo CPMG.

A disciplina curricular Educação Física Laboral (EFES) não consistia apenas em uma prática de disciplinarização corporal, de modo que também estava previsto em seu currículo um trabalho em sala de aula, envolvendo o aprendizado da “cidadania”. A aula em questão me permitiu perceber os sentidos possíveis desse termo na visão de mundo policial militar, não amparada por uma perspectiva sociológica, por exemplo. A comparação com as ciências sociais é possível nesse contexto, visto que a Sociologia é disciplina curricular oferecida no colégio e obrigatória em todo território nacional. Uma reflexão que possibilite um questionamento crítico à carga simbólica e política presente nas leis é premissa básica para se compreender uma questão como a cidadania dentro do campo das ciências sociais. De maneira contrária, as questões propostas pela professora sobre o texto versavam exclusivamente sobre a compreensão da leitura. Não havia qualquer problematização sobre suas ideias e argumentos.

Dentro dessa proposta de pensar a “cidadania”, havia espaço também para uma educação de conscientização e sensibilização acerca dos efeitos bioquímicos e sociais das drogas. A policial Renata contou-me que ao longo do terceiro bimestre letivo estava trabalhando “a questão das drogas” com suas turmas de ensino médio. Consegui assistir uma de suas aulas nesse período, em que distribuiu um texto para os alunos acerca dos efeitos nocivos à saúde do *narguilé*, um cachimbo de água utilizado para formar tabaco aromatizado. Segundo a professora, havia um mito compartilhado entre os jovens de que o tabaco usado no *narguilé* “não fazia tão mal à saúde”. Esse era o argumento que Renata buscava combater com o texto, que foi lido por uma “aluna alamar” escolhida pela própria policial. Percebi que alguns alunos ficaram espantados com as informações trazidas, no sentido de que não esperavam que fosse uma substância tão perigosa. Era nítido que algumas pessoas daquela turma já haviam usado o cachimbo para fumar, dado as reações verbais e corporais que presenciei. Durante boa parte do tempo, Renata falou sobre esses efeitos, ressaltando que o *narguilé* fazia tanto mal à saúde como as drogas ilícitas. Em dado momento, descobri pela própria fala da professora e dos comentários de alguns alunos que dias atrás um estudante havia sido pego com um aparelho desses em sua mochila. Não ficaram claros os detalhes sobre como ocorrera a situação de apreensão, mas fui informado por um dos estudantes da turma que o aluno em questão havia sido transferido da escola por conta do caso. Ainda, foi importante perceber que a escolha por falar daquela substância em especial não fora aleatória:

a policial estava atuando sobre uma questão latente da realidade dos discentes. O objetivo era desmotivar o desejo pelo uso do *narguilé*.

Na semana seguinte a essa aula, houve uma peça aberta a todos os estudantes no pátio da escola. Uma contribuição individual para o cachê dos artistas fora previamente solicitado pela Direção, mas mesmo os alunos que não pagaram foram avisados de que deveriam ir ao pátio para assistir. Todos sabiam que a apresentação trataria do combate ao uso de drogas, pois a informação havia sido dada de antemão. Cada turma do período matutino e vários professores estavam no pátio, sentados no chão em sua maioria. Bem à frente da cantina, um pequeno espaço havia sido reservado como palco para os atores.

A peça funcionava sem a “quarta parede”, termo do teatro para se referir à barreira invisível que estabelece a ausência de comunicação dos atores com a plateia. Desse modo, o protagonista da peça interagia o tempo todo com os alunos. Iniciou a apresentação mostrando a vida de um homem no início de seu contato com “o mundo das drogas”, criando um tipo cômico e debochado para descontrair o público. Se valendo de um senso comum sobre os usuários de drogas, construiu uma história em que o protagonista se torna um dependente químico em cocaína e heroína após seu contato com a maconha. Ao fim da peça, em um surto gerado pelos efeitos das drogas, o personagem mata a própria mãe ao discutir com a mesma porque precisava de dinheiro para manter o vício. Por vezes, o ator interpretou momentos de uso das substâncias, inclusive simulando aplicações de seringa no braço e derramamento de sangue no local.

Vários alunos, principalmente do ensino fundamental, choravam ao longo daquelas cenas. Alguns eram amparados pelos amigos. Certamente, ali havia crianças e adolescentes que já presenciaram situações semelhantes àquela exibida. Incomodou-me bastante o teor apelativo e pouco informativo e reflexivo da apresentação. Após o término da peça, o ator respondeu a perguntas sobre a mesma e fez um discurso sobre como tudo que havia sido exibido era verdade e podia acontecer com qualquer um que optasse pelas escolhas que personagem fez. Um dos policiais da equipe de coordenação disciplinar foi à frente e teceu comentários sobre a realidade de pessoas dependentes químicas e relatou situações que já havia vivenciado com pessoas que morreram vítimas do vício em drogas ilícitas. O pavor e o modo nos olhos de muitos dos estudantes evidenciava que o objetivo da peça tinha sido atingido.

No mesmo dia da peça, conversei com um grupo de estudantes que relataram uma situação ocorrida no início do ano, em que a polícia havia sido informada de que um aluno estava levando bebida alcoólica para o colégio. A câmera da sala de aula conseguira flagrar o aluno, que foi transferido da escola, assim como no caso do *narguilé*. Dessa forma, a temática

do acesso e uso de drogas era tratada no CPMG Fernando Pessoa exclusivamente sob o ponto de vista repressivo e da coibição. Meu objetivo não é iniciar uma discussão sobre a maneira que colégio lida com esses casos, mas apontar que a perspectiva de ação da instituição revela outros aspectos da sua visão sobre a “cidadania”. Nesse sentido, as aulas de EFES que assisti se mostravam totalmente consonantes com os saberes e práticas policiais tradicionalmente constituídos sobre o uso de drogas. Na perspectiva policial, educar os jovens para que temessem o uso de entorpecentes e outras substâncias químicas classificadas como “drogas” é constitutivo do processo de formação de cidadãos¹⁶. Consequentemente, ser usuário(a) de quaisquer substância popularmente conhecidas como tal não remeteria a um comportamento do arquétipo de “bom cidadão”.

2.9 – A ORDEM UNIDA

Foram diversas as oportunidades que tive de observar as turmas praticando exercícios corporais de ordem coletiva. Geralmente, esses agrupamentos se referiam ao treinamento da Ordem Unida, procedimento militar que visa desenvolver e exercitar a disciplina, a liderança e o espírito de corpo entre as tropas. Sua realização demandava que uma turma estivesse reunida na área externa do colégio, a fim de que pudessem ter espaço para se movimentar. O treinamento consistia na resposta aos comandos de um líder, que orientava sobre quais movimentos deveriam ser feitos pelos colegas de sala através de comandos de voz. Assim como em uma tropa militar, a turma deveria se organizar em um bloco composto por fileiras de mesmo tamanho e com igual espaço entre os membros. Os movimentos de todos deveriam acontecer de forma sincrônica e incisiva. Para além da avaliação da harmonia dos movimentos, o/a responsável por conduzir a Ordem Unida deveria observar a energia e disposição dos colegas ao realizarem os movimentos. A pessoa incumbida de orientar o exercício, que poderia ser um(a) líder informal ou o/a chefe de turma da vez, treinava sua atenção e capacidade de liderança perante o resto da turma. Sobre o treinamento de Ordem Unida, o coronel responsável pelo Comando de Ensino Policial Militar (CEPM), em entrevista realizada por mim, afirmou que:

¹⁶ O PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas), iniciativa da polícia militar existente desde 1992 e presente em todos os estados brasileiros, é a grande referência de projeto da instituição no sentido de desestimular crianças e adolescentes ao uso de drogas ilícitas ou não. Deixo registrado o site do programa no estado de Goiás: <http://www.proerd.go.gov.br/>

“A Ordem Unida para o militar é uma ferramenta de desenvolvimento do espírito coletivo, de cumprimento de que em um processo de uma máquina são várias engrenagens, que uma pequena não é mais importante que uma grande, mas se ela não funcionar, a grande não funciona. É preciso saber trabalhar em equipe. Então esses são mecanismos que nós usamos, que eles têm se mostrado ao longo dos anos... o militarismo remonta de antes de Cristo, né?”

A primeira vez em que assisti a um treinamento de Ordem Unida foi durante um horário de EFES em que a policial Renata estava ausente. Outra professora da escola apareceu na sala para dar a notícia e supervisionar a turma enquanto praticavam o exercício. Eu ainda não sabia do que se tratava o procedimento, mas ouvi os alunos falando que iriam “fazer formação”. É importante destacar que esse treinamento era preferencialmente realizado nas aulas de EFES e Noções de Cidadania, mas poderia haver ocasiões em que as turmas eram chamadas a fazê-lo durante o horário de outras matérias. Esta ressalva foi feita por alunos que se mostravam insatisfeitos quando isso ocorria.

Surpreendi-me com o fato de que nem todos se dispuseram a treinar a Ordem Unida durante a aula. Eram menos de dez alunos, que alegavam à professora motivos diversos para não participar. A mesma aceitou as justificativas sem parecer se incomodar. Mais tarde eu perceberia que quando policiais ficavam responsáveis pelo treinamento, dificilmente alguém alegava algum impedimento para a participação. Sentei-me ao banco do pátio junto à professora e aos estudantes que não participariam, enquanto observava os comandos e movimentos da turma. Perguntei à docente por que ela tinha que assumir a tarefa na ausência da policial e ela explicou que, sempre que havia turmas sem aula por algum motivo, um professor com horário disponível poderia levar a turma para o pátio, onde normalmente realizavam os exercícios de Ordem Unida.

Percebi entre os alunos tanto desmotivação por parte de alguns quanto empolgação e comprometimento por parte de outros. Aproveitei para perguntar à professora como ela percebia a reação dos alunos à obrigatoriedade do procedimento na escola. A professora respondeu-me que muitos realmente gostavam de praticar o exercício e, no ano anterior, ela tivera a impressão de que “os alunos achavam que era a coisa mais importante do colégio”, tamanha a disposição e vontade de praticá-lo. Contudo, ela entendia que esse comportamento estava afetando o rendimento e o interesse de muitos alunos nas outras disciplinas curriculares, de modo que tiveram de lembrá-los “que os estudos eram mais importantes para a sua formação”. A professora não deixou claro o quão generalizada era a situação, mas ficou claro que o fato relatado não se referia simplesmente a alguns poucos estudantes.

Nesse momento, um aluno que escutava a conversa e estava sentado bem próximo de nós afirmou que a Ordem Unida era “a coisa mais legal do colégio”. Quando questionado por mim sobre o motivo disso, o estudante não me respondeu de forma objetiva, mas contou-me

da oportunidade em que um grupo de alunos do colégio fez uma visita ao Colégio Militar de Brasília (ligado ao Exército) e apresentaram para o pessoal de lá um exercício de Ordem Unida. O aluno lembrou aquela situação com uma expressão que demonstrava sentir orgulho do momento, afirmando, inclusive, que fora algo bonito e marcante para ele.

Entre os estudantes que participavam do exercício, dois estavam posicionados fora da “formação” cumprindo o papel de lideranças. Um deles era o atual chefe de sala e o outro era o antigo, que ficara na posição durante todo o primeiro bimestre, visto que o papel ainda não era passível de rodízio. Na prática, o atual chefe parecia ter uma tarefa mais ligada à supervisão da desenvoltura dos colegas, enquanto o antigo era quem realmente liderava a sequência do procedimento. Movimentos ocasionados por comandos como “Sentido!”, “Esquerda, volver!”, “Descansar arma!” e “Ordinário, marche!” eram repetidos por várias vezes. A meus olhos não treinados, tudo parecia em geral bem sincronizado, mas o líder do exercício não enxergava da mesma forma, ordenando que os alunos repetissem quando entendia que faltava harmonia e/ou disposição e vontade em alguns de seus colegas.

A falta de interesse e seriedade com que alguns realizavam os movimentos pode ser percebida em alguns momentos, não aparentando se incomodarem quando tinham que repetir determinados movimentos. Era como se para alguns estudantes tudo o que faziam ali fosse tão habitual que se permitiam não levar tão a sério. Já para outros, a impressão era de que aquela atividade exigia tanto ou mais comprometimento do que as aulas do currículo normal. Vale ressaltar, no entanto, que houve um momento durante a Ordem Unida que um sargento da coordenação disciplinar se aproximou do agrupamento para observar a condução do exercício. Imediatamente a precisão dos movimentos e a seriedade no semblante dos alunos foram homogêneas no grupo.

A obrigatoriedade de os estudantes das escolas CPMG realizarem essa atividade é um dos exemplos mais notórios do poder que a polícia militar possui na construção do “pedagógico” no contexto de sua administração escolar. Os objetivos desse procedimento visam à construção e fortalecimento de um ethos militar no contexto da formação policial, sendo transportado para a Educação Básica como mecanismo de produção das subjetividades, cujo foco é o desenvolvimento do espírito de grupo e da disciplina corporal. A reação do aluno com quem conversei durante o exercício e de muitos dos que estavam envolvidos no mesmo, informavam-me que uma prática não relacionada a qualquer ganho no boletim de notas poderia ter significados até mais valiosos do que o aprendizado de algum conteúdo da grade curricular. A vivência de uma prática que poderia agregar prestígio e orgulho em muitos dos estudantes tinha um valor especial naquele modelo de escola e os policiais

pareciam incentivar esses sentimentos, tecendo elogios os alunos quando percebiam que os movimentos eram bem executados.

2.10 – AS HIERARQUIAS DO CPMG

Desde as primeiras visitas ao colégio, percebi que o princípio militar da hierarquia não era algo relegado ao mundo da caserna, dos batalhões ou de qualquer espaço em que somente conviviam militares. A começar da própria estrutura institucional, cujo membro de maior autoridade era um oficial da Polícia Militar, chamado Comandante e Diretor, seguido de seu subcomandante, espécie de vice-diretor militar que respondia pelo colégio na ausência do primeiro. A vice-diretora era a principal representação de chefia em relação aos professores e que, por isso mesmo, lidava mais constantemente com os profissionais da Secretaria de Educação, orientando-os acerca de procedimentos e atividades pedagógicas e da burocracia institucional de uma escola. Além disso, notei por várias vezes que a mesma atendia aos familiares dos alunos para conversar sobre os mais diversos tipos de situações, desde os chamados “problemas de comportamento” a realização de matrícula. No entanto, a vice-diretora não tinha qualquer gerência sobre os profissionais da polícia que ali atuavam na chamada coordenação disciplinar ou nas salas de aula. Nesse sentido, ao se pensar na cadeia hierárquica partindo das mais altas posições de profissionais da Educação e da Polícia militar, eram bem delimitadas as fronteiras entre o “disciplinar” e o “pedagógico”, mas quando se colocava em questão a relação de poder entre a Direção e todo o resto de profissionais da escola, tinha-se o curioso caso de professores de uma secretaria de governo que atuavam sob orientações e ordens de dois profissionais membros de uma instituição ligada a outra secretaria de governo. Apesar de as duas instituições serem diferenciadas por atribuições distintas dentro do discurso oficial, havia outra diferença marcante para se compreender as dinâmicas das relações no CPMG Fernando Pessoa: a diferença de poder. As tensões dessa hierarquia aparecerão mais à frente, em um ritual tipicamente escolar, mas que unirá professores “civis” e policiais em uma mesma ocasião.

Por outro lado, além da hierarquia militar aparente nas relações entre os dois oficiais da Direção e os praças que serviam na escola, havia um tipo de hierarquia que não tinha relação direta com aquela entre professores e Direção militar: a hierarquia entre turmas do colégio. Estava guardada uma inspiração nitidamente militar, separando as séries não apenas por idade e currículos distintos, mas por graus de responsabilidade e de autoridade. Funcionava de modo que as turmas da última série – o 3º ano do ensino médio – eram dignas de mais capacidade e liberdade para gerência dos comportamentos dos demais estudantes, e

assim sucessivamente as turmas de uma série sempre poderiam observar e orientar alunos das séries mais novas a serem mais atentos com sua postura e apresentação. Essa cobrança, em tese, deveria ser respeitada pelas turmas mais novas, visto que a situação ou ação presenciada pelos mais velhos poderia ser objeto de relato para os profissionais da coordenação disciplinar, o que poderia acarretar sanções disciplinares.

As mangas dos uniformes, da mesma maneira que as fardas militares, ostentavam sinais de diferenciação pelos símbolos que eram exibidos. O uniforme do 3º ano do Ensino Médio trazia costuradas uma estrela amarela em tamanho sobressalente e três estrelas azuis em tamanho menor logo abaixo. A variação que havia em relação às outras séries dessa fase da Educação Básica era a quantidade de estrelas azuis: duas para o 2º ano e uma para o 1º ano. Já com relação ao Ensino Fundamental, a diferença estava no símbolo de diferenciação, que não eram estrelas, mas traços que formavam um ângulo de 90º cada um. A quantidade variava de um traço no uniforme do 6º ano e mais um sobreposto para cada série imediatamente superior, totalizando quatro traços sobrepostos no caso do 9º ano. A estrela amarela em tamanho maior se mantinha nos uniformes do Ensino Fundamental.

Durante minha experiência no colégio, não presenciei cotidianamente esse tipo de cobrança dos mais velhos com os mais novos. Foram poucas as vezes, e não por falta de situações que demandassem essa atitude do ponto de vista da disciplina do CPMG. Calçados e casacos fora do padrão da escola, unhas pintadas e comportamentos indevidos não foram raros em minhas observações, mas dificilmente eu presenciava algum aluno repreendendo outro por não se adequar às expectativas institucionais de conduta e apresentação. No entanto, vários alunos com quem conversava me garantiam já terem presenciado ou passado por situações de cobrança dos colegas de séries superiores, sobretudo, capitaneadas por alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Era unanimidade entre os estudantes com quem conversei que os colegas desta série eram os que mais “encravavam” com alunos fora dos padrões esperados. Não que a postura fosse generalizada pela maior parte dos jovens dessas turmas, mas eram identificadas como a principal fonte dessa vigilância hierárquica (FOUCAULT, 2014 [1975]). Ouvi de alguns estudantes do 2º ano, por diversas vezes, que mal podiam esperar para chegar à próxima série, a fim de que pudessem “mandar na escola” ou “fazer as mesmas coisas”. O fato é que a própria Direção da escola e os profissionais da coordenação disciplinar esperavam das turmas de formandos que estes fossem a referência de exemplo aos demais em termos de comportamento, destreza nos rituais e procedimentos e apresentação pessoal.

As turmas de 3º ano eram sempre as últimas a saírem da escola, “entrando em formação” (marchando juntos e dispostos em algumas filas) após todas as turmas fazerem o

mesmo. Os estudantes dessas turmas estavam sempre em diálogo com os policiais da coordenação disciplinar e eram lembrados que eram os primeiros a estarem atentos com as normas de conduta, pois se não estivessem, não teriam “moral” para cobrar dos estudantes mais novos. Ressalto que cobranças similares eram feitas a alunos do 2º ano (acompanhei algumas dessas turmas mais de perto), percebidos pela Direção, pela coordenação disciplinar e por eles mesmos como “os próximos” a estarem na posição máxima da hierarquia estudantil.

Da mesma forma que poderia acontecer cobranças dos alunos das séries finais com seus colegas mais novos, havia o risco também de receber uma negativa. Muitos alunos não lidavam bem com cobranças dos colegas, rejeitando que os mesmos lhes pudessem orientar e repreender sobre qualquer atitude fora das expectativas disciplinares. Alguns estudantes do Ensino Médio, quando questionados por mim, disseram que “nem ligavam” quando um aluno mais velho o/a repreendia, não reconhecendo nestes autoridade para tal. Em consonância com o fato, talvez por causa mesmo disso, era mais comum presenciar tais cobranças entre estudantes com significativa diferença de idade e série. Repreensões de estudantes do 3º ano com alunos do Ensino Fundamental ocorriam com mais frequência. Era como se o reconhecimento da autoridade tivesse maior potencial nesses casos.

A hierarquia entre estudantes também se fazia presente na dinâmica entre os/as *chefes de turma* e o restante de seus colegas. Entre atribuições como conduzir a *apresentação da turma* em cada aula, organizar a mesma para a saída *em formação* e o repasse à coordenação disciplinar dos alunos ausentes em cada dia de aula, o papel carregava a responsabilidade de ser mais um vetor da vigilância hierárquica, autorizando os alunos nessa função a repreender os colegas por comportamento inadequado e, até mesmo, levar casos de “indisciplina” à coordenação disciplinar para que a mesma convocasse o estudante “indisciplinado”.

Quando cheguei ao colégio para as primeiras observações de campo, a posição era fixa, ocupada por um único estudante. À época, o estudante Gerson, de uma turma de 2º ano em que participei das aulas, parecia ser um garoto com um trânsito amplo entre os colegas. Não fazia parte de um “grupinho”¹⁷, conversava e brincava com vários colegas. Não fazia o tipo que se irritava com ninguém e nem levava casos de “indisciplina” à coordenação disciplinar. Gerson chamava sim a atenção de seus colegas, que pareciam sempre entender com respeito. Tive a sorte de estar presente na sua turma no dia em que um policial adentrou a sala de aula e avisou que haveria uma nova dinâmica em relação ao papel de *chefe*. De acordo

¹⁷ Categoria comum no ambiente escolar, usada tanto por professores como por estudantes para se referir aos grupos que se formavam espontaneamente dentro de uma sala de aula por questões de afinidade.

com a ordem da chamada, a cada semana as turmas teriam o novo *chefe*, o que tornaria rotativo o caráter da posição. Não foram dadas explicações sobre a mudança, mas era nítido um interesse de que todos passassem pelo papel de *chefe*.

Todavia, não eram apenas os *chefes* que exerciam autoridade entre os alunos das turmas. Nas três turmas de Ensino Médio em que assisti aulas, incluindo a de Gerson, percebi que algumas pessoas tomavam a frente quando se precisava dar recados ou organizar a turma para alguma prática qualquer. Na única turma de Ensino Fundamental que conheci os alunos mais de perto, não percebi a mesma situação, talvez por conta da idade ainda muito nova das crianças (por volta de 12 anos). O fato etnográfico permitiu-me compreender que era comum a existência de lideranças paralelas dentro das turmas, mais ligadas a uma espécie de autoridade carismática weberiana. Dois dos alunos em que observei essas características eram os responsáveis por conduzir suas turmas em várias situações, como na Ordem Unida (situação já descrita neste capítulo) e na saída da turma *em formação* após o fim das aulas, inclusive, sendo a voz que guiava as canções que as turmas cantavam no momento de saírem da escola marchando.

2.11 – SAINDO DA ESCOLA

Na maioria das idas a campo pela manhã, eu ficava na escola até o fim do turno, marcado pela saída dos estudantes da escola após a última aula. Chamou-me bastante a atenção da primeira vez que presenciei o momento, pois essa saída tinha um caráter ritualizado, que parecia existir sob um espírito de competição entre turmas e de reforço da identidade coletiva das mesmas. No CPMG Fernando Pessoa, todos os dias, com raríssimas exceções, as turmas saíam *em formação*, agrupados em três fileiras e marchando em direção ao portão ao som de uma canção. Da mesma maneira que se vê em treinamentos militares, as turmas cantavam como uma tropa, cadenciados por uma voz que ditava o ritmo e a energia necessários em cada verso. Os versos que se seguiam eram rimados e repetidos sempre que a voz principal da turma terminava a frase. Abaixo, destaco algumas das estrofes cantadas pelas turmas que pude registrar:

Chegou 1B, agora vou te dizer!

Camuflados e fardados, prontos pra vencer!

2ª companhia a melhor do batalhão!

Olha só quem vai passando!
Com moral e vibração!
Somos o 2ºA, o melhor do batalhão!

Sai da frente, sai da frente
Se você não sair, nós vamos te atropelar
Se quiser enfrentar a gente, vem então!
Estamos sempre juntos pra cumprir qualquer missão
Eu tenho a melhor arma de toda a região
Eu tenho Jesus Cristo dentro do meu coração
2C, 2C!
Acerta o passo, alinhamento, cobertura
2C, 2C, 2C!

Todo o processo de organizar as turmas e sair até o portão era controlado pelos próprios alunos, que saíam sempre no mesmo sentido, pelo corredor das salas de Ensino Fundamental. O caminho prosseguia pelo pequeno corredor entre o pátio e o corredor central e, por último, atravessava este corredor, parando de cantar e marchar ao chegarem à frente do portão de entrada e saída do colégio. Lá, seguiam comandos de algum colega que liderava a sucessão de movimentos que eram analisados por um sargento da Polícia Militar antes de serem liberados. Os alunos somente deixavam a escola após a autorização do sargento.

O ritual de saída da escola me chamou a atenção pelo seu caráter de reforço aos símbolos e elementos da identidade militar, destacados nas músicas cantadas enquanto marchavam. Os versos evidenciam como a linguagem militar é bem assimilada pelos estudantes, a ponto de criarem as canções por conta própria, como formas de identificar, diferenciar e exaltar sua turma perante as demais. Além disso, percebe-se um apreço pelos símbolos e vida de caráter militar. Houve uma oportunidade de visita à escola em que descobri, por parte de um policial, que naquela manhã não haveria necessidade da “saída em formação” das turmas. Ainda assim, presenciei turmas de 2ª e 3ª séries do ensino médio que executaram todo o processo de organizar seus membros, cantar e marchar até o portão do colégio, mesmo tendo sido avisados que naquele dia a saída não demandaria a “formação”.

Neste capítulo 2, procurei destacar variados aspectos do modelo CPMG que vivenciei, desde o quadro normativo que guias as práticas policiais na escola até elementos do cotidiano escolar e as dinâmicas de relações entre seus sujeitos. Minhas observações levaram-me a

perceber um contexto institucional em que o compartilhamento e assimilação dos sujeitos não policiais (professores e estudantes) acerca do modelo que estava sendo implantado naquele colégio há pouco mais de um ano se fazia bastante presente. Entretanto, veremos mais adiante que o modelo CPMG no Colégio Fernando Pessoa trouxe também conflitos que permitem melhor compreender os sentidos da educação militar em Goiás. No próximo capítulo, serão caracterizados dois importantes rituais da escola e seus efeitos na construção da imagem do colégio para o público externo e para seus próprios membros, evocando tensões relacionadas à própria divisão entre “disciplinar” e “pedagógico”, fundante do discurso sobre o CPMG entre os sujeitos do campo.

CAPÍTULO 03

RITUAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CPMG: TENSÕES E EFEITOS

Neste capítulo, pretendo descrever e analisar dois eventos de grande importância para pensar o CPMG Fernando Pessoa e o modelo de educação militar, de forma geral. Ambos os eventos foram percebidos como rituais que reforçavam e construía a imagem e a identidade da instituição. A partir deles, pude produzir dados que me auxiliaram na compreensão das tensões, estratégias e efeitos do modelo de educação da polícia militar no cotidiano da comunidade escolar. Um desses eventos é a Cerimônia de Entrega dos Alamares, um ritual de condecoração dos alunos que se destacaram em cada bimestre, ocorrendo ao fim destes períodos. Este evento é analisado aqui como um ritual de construção da imagem pública do colégio, de modo a fortalecê-la junto aos familiares dos alunos. O outro evento é o Conselho de Classe, momento em que os profissionais de uma escola se reúnem para discutir e avaliar o rendimento das turmas e de alguns estudantes em especial. Esta é percebida como a face privada da instituição, visto que é um momento exclusivo e excludente: não há presença de familiares e nem de alunos. Este ritual expôs tensões que evidenciavam aspectos da divisão estrutural “disciplinar/pedagógico”, trazendo à tona divergências, disputas e ambiguidades latentes entre professores e polícia na dinâmica cotidiana do CPMG Fernando Pessoa.

3.1 – A ENTREGA DOS ALAMARES

O evento de entrega do “Alamar Legião de Honra” é uma solenidade tradicional das escolas militares, estando presente também no sistema CMB – Colégio Militar do Brasil (Exército). Sua existência é motivada pelo valor do mérito individual na formação militar, como bem expõe Castro (1990) ao tratar da dimensão do “destaque pessoal” entre cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras. O rito ocorre sob a forma de uma cerimônia pública voltada para a condecoração dos estudantes que se destacam com alto rendimento nas matérias escolares (notas a partir de 9,0 em todas elas) e de comportamento exemplar no que tange à dimensão “disciplinar”. O evento ocorre após o fim de cada bimestre, quando os familiares são convidados para assistir a solenidade e prestigiar os alunos homenageados.

Quando atinge tal condição, o estudante recebe um adereço que fica preso na manga de seu uniforme, um tipo de cordão absolutamente visível a quem os observa mesmo de longe, chamado de “alamar”. O aluno, então, carrega esse adereço durante todo o bimestre subsequente, quando seu rendimento será posto à prova novamente, determinando se ele

continuará sendo um “aluno alamar” ou se perderá esse status. O número de alamares oferecidos não é limitado por turma, do modo que todos podem vir a serem “alunos alamares”. No entanto, há uma espécie de competição saudável entre muitos deles, que buscam esse reconhecimento de seus colegas, professores e familiares.

Ao início do trabalho de campo, eu não sabia da existência desse evento. Apenas ao fim do primeiro bimestre fui informado da cerimônia, de modo que estava muito interessado em acompanhar esse ritual público do modelo CPMG. Sendo avisado pela vice-diretora do horário e dia em que ocorreria o evento de entrega dos alamares, ao término do mês de abril, cheguei à escola pontualmente. Percebi vários alunos espalhados pelo pátio e muitos deles com um uniforme especial, de calça marrom e paletó branco. Era a primeira vez que via aquele uniforme. Quando cheguei ao pátio central, vi que havia várias cadeiras azuis das próprias salas de aula, dispostas em dois blocos, deixando um corredor central com tapete verde livre até uma mesa que se localizava no fim do pátio e na frente da cantina. Ao fundo, um mural fora criado, com tecido *tnt* marrom e dizeres em letras amarelas (feitas de um material mais grosso): “Parabéns alamares. CPMG Fernando Pessoa”.

Adultos e crianças estavam sentados nas cadeiras do pátio central, mas não ocupando ainda todos os lugares disponíveis. Certamente, aqueles eram familiares dos estudantes. Na parte direita e na frente da mesa, pude ver professores sentados em grupo, como se aquela parte do público estivesse reservada a eles. Avistei também, à direita do pátio, uma banda de policiais, com instrumentos de sopro e de percussão. Era um cenário de preparação de evento, nos minutos finais que antecedem seu início. Procurei Roberto e não o encontrei. Não estava perto dos professores sentados e nem em qualquer lugar à vista. Encontrei, porém, Karla, que parecia estar muito ocupada, como sempre. Falamos-nos brevemente, no que eu disse que estava ansioso para assistir ao evento. Sentei-me numa cadeira nas últimas fileiras e observei o vai e vem das pessoas. Não havia crianças fazendo brincadeiras como aquelas da hora do intervalo, mas todos andavam, conversavam e quase ninguém estava dentro das salas.

Pais e alunos foram começando a se sentar e alguns dos alunos formavam uma fila no corredor central do colégio, antes do pátio. Policiais que trabalhavam na coordenação disciplinar orientavam as turmas a se arrumar em “formação” (não ouvi ninguém usando o termo, mas faço a referência à disposição dos alunos). Perguntei a um pequeno grupo de alunas sentadas próximas a mim o porquê de alguns alunos estarem com o uniforme diferente e elas me disseram que aqueles alunos eram todos do 3º ano, que somente essa série usava o uniforme de casaco branco. Em seguida, andei um pouco pela escola e observei o comportamento dos alunos, que iam começando a se organizar em grupos de acordo com a turma que pertenciam. Blocos de fileiras eram organizados pelas próprias turmas e por

orientação dos policiais da coordenação disciplinar. Alguns alunos se organizavam no corredor central, que antecede o pátio, como se fossem entrar pelo tapete verde que cobria o vão entre os dois blocos de cadeiras.

Ao passar próximo à sala dos professores, percebi que meu colega Joaquim havia chegado. Faltavam poucos minutos para o início do evento. Fui até ele, que conversava com um aluno (que eu não conhecia) de forma descontraída. Após o aluno sair, nos cumprimentamos e perguntei por que ele não estava sentado junto aos demais professores na parte da frente do pátio. Ele não parecia muito interessado e desdenhou. Disse que era para ter sido escolhido professor homenageado, mas que por atritos que teve com a direção, ele teria sido preterido. Minimizou seu desgosto afirmando que, pelo menos, as duas professoras escolhidas eram boas profissionais e queridas pelos alunos. Nesse contexto, disse que não fazia questão de sentar junto aos demais. Questionei-o também sobre o que ele achava do evento. Apesar de percebê-lo como algo a ser valorizado, ressaltou que aquele momento também era “político”. Pouco depois, entendi o que ele queria dizer com esse termo.

Percebi que a movimentação das pessoas no evento já indicava um iminente início da cerimônia. Disse a Joaquim que ia procurar um lugar para conseguir assistir sentado, ao que ele me respondeu que iria procurar um jaleco em seu armário, para o caso de ir para frente, junto aos demais professores. Não perguntei se ele havia mudado de ideia, apesar de que foi um tanto óbvio que ele estava indeciso sobre como devia se comportar. Deixei-o e consegui um lugar na última fileira, ao lado esquerdo do pátio. Como essa fileira estava quase que vazia, consegui também ficar num lugar próximo ao tapete ao centro do pátio, como se estivesse no “corredor” da cerimônia. Aquela posição também me proporcionava observar os alunos que aguardavam para atravessar o corredor e receber as honrarias que viriam.

A cerimônia começou com a sargento Gomes apresentando os convidados e profissionais que comporiam a mesa. Estavam presentes uma vereadora do município, a subsecretária de Educação da região a que o CPMG Fernando pessoa está vinculado, um coronel da Infantaria da Polícia Militar de Goiás, a coordenadora pedagógica, a vice-diretora e o Diretor e Comandante, capitão Santos. Os convidados foram apresentados nessa ordem, sendo que o diretor foi o mais aplaudido pelos presentes, cuja maioria era formada por estudantes do colégio. É importante destacar, no entanto, que o coronel da infantaria da PMGO tomou o lugar central da mesa, o que certamente se explicava por uma questão de hierarquia na polícia. Logo mais eu perceberia que os convidados também teriam um papel na cerimônia, condecorando alguns alunos e se pronunciando sobre o evento.

Pouco após esse momento da apresentação dos convidados, um dos profissionais da polícia que trabalha no colégio e membro da coordenação disciplinar se aproximou de uma

turma que estava agrupada logo atrás de mim e disse, em tom sério e agressivo: “Eu ouvi ‘uh’ aqui. Se eu pegar alguém sendo deselegante, vão me pagar. E são todos!”. Os alunos em questão eram do ensino fundamental, pertencentes a uma turma de 8º ou 9º ano. Ficaram imediatamente calados e ninguém ousou fazer qualquer piada ou comentário após a bronca do policial. Toda a cena ocorreu à minha esquerda, ao fundo, de modo que eu não podia olhar diretamente, mas podia ouvir muito claramente. Após o susto, me dei conta que o “uh” era uma vaia. Fiquei impressionado não só pela ameaça do policial, mas porque eu mesmo não havia ouvido vaias em nenhum momento. Até pelo nível de barulho dos aplausos, seria difícil ouvir uma vaia discreta, porém o policial ouviu. Essa situação me possibilitou refletir sobre como a questão da vigilância ao comportamento dos alunos poderia ser ainda mais reforçada em um contexto cerimonial daquele, onde pessoas “de fora” estavam presentes (convidados da polícia, da política e os próprios familiares).

Após as apresentações, a sargento Gomes anunciou a entrada das bandeiras, seguradas por alunos de 2º e 3º ano do ensino médio. Um pequeno grupo de alunos entrou marchando pelo pátio enquanto tocava o Hino à Bandeira Nacional. As bandeiras que seguravam eram a do Brasil, a do estado de Goiás e a da Polícia Militar. Era perceptível que muitos não cantavam o hino. Com a conclusão do hino, o subcomandante Fonseca pediu permissão ao coronel convidado para continuar a solenidade. Foram usados termos e frases próprios da linguagem militar. É válido destacar que o tom e a pronúncia na comunicação militar em momentos rituais/cerimoniais não são de fácil compreensão. Nitidamente, a questão da hierarquia organizava a lógica do transcorrer da cerimônia. Cada momento da cerimônia, para acontecer, devia passar pela cadeia de comando presente ao longo do rito.

Ao escutar uma sequência de comandos, como “Escola, descansar! Armas, descansar!”, os alunos que seguravam as bandeiras saíram dos lugares em que estavam e voltaram às suas posições anteriores. Nesse momento, deu-se início à entrega de certificados dos “alunos destaques”, que eu acreditava serem os que receberiam a condecoração do alamar. A sargento Gomes anunciou que aqueles alunos que entrariam pelo tapete central eram “destaques pedagógicos e disciplinares”. Estudantes de todas as turmas da escola foram citadas, entrando agrupados por turma para receber o certificado. Algumas tinham mais e outras tinham menos alunos destaques. Tive uma clara impressão que a série com mais alunos destaques era o 3º ano do ensino médio. Os alunos entravam pelo tapete numa forma específica de marchar. Percebi que todos tentavam fazer os mesmos movimentos, sobretudo, com os braços. Nem todos saíam iguais. Ao fim da marcha, procederam a uma continência que as duplas ou trios tentavam fazer de modo sincronizado.

Ao longo do recebimento, todos os presentes da mesa foram chamados para entregar o documento aos alunos, começando pelos policiais militares para, em seguida, passar para as civis. O ato envolvia a entrega do certificado a cada aluna ou aluno e uma foto com a pessoa da mesa que entregara o documento. Os alunos, então, se dirigiam para onde quisessem. Alguns voltaram ao bloco de sua turma, mas a maioria foi ao encontro de seus pais e responsáveis. Um desses alunos sentou próximo de mim e mostrou seu certificado aos pais, de modo que pude ver e ler algumas coisas que estavam escritas. Chamou-me a atenção o registro de que o documento era concedido a alunos que se destacaram em termos “pedagógicos e disciplinares” e que quem o concedia era o Diretor e Comandante do colégio, o capitão Santos. Nesse sentido, a ideia do enunciado em questão remetia a uma personificação da instituição.

A cerimônia parecia se encaminhar para seu fim, quando o sargento Gomes informou que começaria o momento de “entrega dos alamares”. Fiquei surpreso, pois havia entendido que os certificados eram entregues aos melhores alunos do bimestre, mas na verdade havia uma diferenciação de categorias dos melhores alunos: os “destaques” estavam abaixo dos “alamares”. Mais alunos, de um a quatro a cada turma anunciada, eram chamados e me pareceu que, assim como na premiação dos destaques, havia mais alunos de 3º ano que das outras séries. Entretanto, desta vez não foram os convidados da mesa que entregaram o alamar aos alunos, mas seus próprios familiares. Observei também que alguns familiares não sabiam direito como colocar o alamar na manga do uniforme dos filhos e precisaram de ajuda. O coronel da infantaria, que colocava o alamar na manga de uma estudante com quem parecia ter alguma intimidade, não foi um dos que teve esse problema. Foi quando percebi que a garota condecorada tinha provavelmente uma proximidade parental com ele, o que dotava de mais sentido o convite que recebera para estar ali.



Figura 2. Ornamentos que simbolizam as condecorações oferecidas na cerimônia de Entrega dos Alamares

Tive outra oportunidade de assistir a cerimônia de entrega dos alamares, mas desta vez referente ao rendimento dos alunos da escola no segundo bimestre. Ao chegar, me deparei com, pelo menos, trinta carros estacionados em frente à escola, o que logo me fez deduzir que o evento estaria bem cheio. O porteiro não estava na entrada do colégio, como de habitual, mas sim um grupo de quatro alunas – duas de cada lado da entrada – que cumprimentavam com um “boa tarde, seja bem vindo” em uníssono. Essa escolha de recepção pareceu-me bastante sexista, mas o fato é que, desde a entrada, a preparação do evento anunciava que aquele era um dia diferenciado. Ao atravessar o vão central anterior ao pátio, observei alunos de 3º ano com a farda cerimonial (paletó branco com calça/saia marrom), de modo que três deles já se preparavam para levar as bandeiras. A organização espacial da cerimônia me causou surpresa, pois o pátio estava absolutamente reservado para os acontecimentos da cerimônia, de modo que os assentos foram deslocados do início do pátio para a lateral esquerda. Como dessa vez havia mais gente assistindo, talvez essa tenha sido a forma encontrada para comportar os convidados. Era como se a polícia já soubesse que podia esperar mais gente do que da primeira vez. De fato, toda a lateral esquerda do pátio estava ocupada por pessoas sentadas e em pé. Os alunos não alamares, organizados em fileiras, se distribuíam pelos corredores laterais em frente às salas de aula. Pessoas mais velhas e crianças também estavam ali, o que mostra que aquele era um evento das/para as famílias. Ficava cada vez mais perceptível que aquele rito não se restringia à condecoração de alunos pela direção da escola e vários sinais nesse sentido ficaram claros pra mim. Além mesmo de um evento “político”, recheado de autoridades, a entrega do alamar indicava ser um evento sobre aproximar e conquistar a confiança das famílias dos alunos.

O pátio contava com ornamentos no chão, vasos de flores com um corredor formado por um tecido. Ao fundo, a mesa com autoridades da escola e de fora. A parede, forrada com tecido *mt*, continha as frases “Parabéns alamares CPMG Fernando Pessoa” e “A conquista está ao alcance de todos, é preciso apenas ser diferente – Capitão Santos”. A cor marrom predominava na decoração. Sargento Gomes já estava posicionada no púlpito de onde conduziria a cerimônia. Desta vez não havia banda. O lado direito do pátio estava isolado. Fitas em amarelo e preto asseguravam o isolamento do pátio, informando aos presentes que não deveriam atravessar as fitas para assistir a cerimônia.

O evento começou com a sargento apresentando os membros da mesa do evento, que, como da outra vez, tinha um dos convidados especiais ao centro, como uma espécie de convidado mais importante. Este era o tenente-coronel do 9º batalhão da PM, localizado na região do Gama, região administrativa do Distrito Federal. Também estavam ali presentes o subcomandante do CPMG do Novo Gama, o major e comandante do colégio Dom Pedro II (DF), o presidente da associação de pais e mestres deste mesmo colégio, alguns vereadores do município de Valparaíso e o próprio capitão Santos. Todos estes foram anunciados seguindo a ordem de serem apresentados primeiro os militares e depois os civis. A apresentação de cada nome contava com aplausos dos presentes. Em seguida, Marlei anunciou a entrada dos alunos alamares de todas as séries até o 2º ano do médio, que entraram e se posicionaram ao lado esquerdo, próximo ao público convidado. Os alunos alamares do 3º ano entraram e se posicionaram do lado direito. Fiquei impressionado com a quantidade de alunos alamares desta série, era quase a quantidade de alamares de todas as outras séries juntas.

Após os alunos alamares todos estarem enfileirados, sargento Marlei anunciou a entrada das bandeiras (Goiás, Brasil e brasão CPMG), seguindo-se o Hino à Bandeira. Era possível ouvir os alunos cantando e, já nessa parte, pude presenciar muita gente tirando fotos do enfileiramento perfeito (a olhos não treinados?) de alunos no pátio. Consegui observar um dos presentes enquadrando perfeitamente linhas de alunos em sua câmera, de modo que a foto transmitia uma estética geométrica, de organização e precisão. Ao fim do hino, a sargento anunciou uma homenagem aos alunos que se destacaram na Olimpíada de Matemática. Eram três ou quatro alunos. Eu estava em pé e com uma visão não tão boa do espaço em frente à mesa, pois todos os alamares ficavam levantados. Não pude ver se todos eles estavam presentes, mas os que estavam lá foram à frente e parabenizados. A quantidade de familiares tirando fotos aumentou. Muitos foram para a área entre o vão central e o pátio, bem onde eu estava. Observei que quase não se podia perceber alunos conversando, nem mesmo aqueles não alamares agrupados por turma e posicionados nos corredores. Comecei a ter a impressão de que somente os familiares dos alamares estavam ali, visto que as atenções se voltavam

absolutamente para o pátio e as cadeiras ocupadas, apesar de muitas, não comportariam familiares de todos, sequer a maioria dos alunos ali presentes. Percebi ali sentado, inclusive, um aluno conhecido do 2º ano sem uniforme da escola, como se fosse um familiar assistindo a cerimônia.

Após homenagem aos atletas de matemática, chamou-me a atenção o momento subsequente: um aluno foi chamado à frente para receber um elogio público por ter achado a quantia de duzentos reais no chão do estacionamento da escola e tê-la entregue imediatamente à coordenação disciplinar. O estudante se apresentou, recebeu mais aplausos do que qualquer pessoa que já havia sido apresentada e o caso foi narrado: após achar o dinheiro, o garoto se encaminhou aos profissionais da polícia e sugeriu que esperassem aparecer alguém que desse falta do mesmo. De fato, pouco tempo depois uma professora do colégio reivindicou o dinheiro e o mesmo foi devolvido a ela. Ela estava presente e agradeceu ao aluno. O elogio ao garoto, além de público, veio por escrito, com belas palavras que o descreviam como um exemplo de caráter a ser seguido. Aquela dramatização parecia fazer muito sentido dentro da lógica do CPMG de “formar cidadãos” que fossem mais “respeitadores”.

A presença da subsecretária de Educação Maria da Guia foi anunciada pela sargento Gomes logo após terminado o momento dedicado ao garoto. Esse tipo de lembrança com a cerimônia já transcorrendo ocorreu outras duas vezes dali até o fim do evento (nos outros casos tratava-se de vereadores). Como não foram anunciados ao início, era possível deduzir que chegaram posteriormente. Entendo que esse tipo de consideração não pode ser percebido como irrelevante. Nenhum dos presentes “convidados” deixou de ter seu nome mencionado publicamente. Ficou nítido que marcar presença em um evento como aquele carregava uma importância simbólica e política para as autoridades envolvidas.

O momento seguinte foi a da entrega dos alamares. Estranhei por não ter havido anúncio de entrega de certificados aos “alunos destaques”, como da outra vez. Também de maneira distinta à cerimônia referente ao primeiro bimestre, não houve entrada/desfile dos “alamares” no pátio. Como já estavam posicionados neste espaço, os seus “padrinhos e madrinhas” – palavras da linguagem do CPMG para designar essas pessoas – foram convocados para entregar o ornamento que era colocado no braço de cada um.

Aparentemente, as pessoas com esta incumbência já estavam com o cordão desde o começo da cerimônia, pois se encaminharam diretamente aos estudantes para colocar-lhes o alamar. Nesse momento, tive certeza sobre minha primeira impressão em relação aos presentes na plateia: eram basicamente familiares de alunos alamares, pois quase todos se levantaram em direção aos alunos homenageados. Poucos permaneceram sentados e não

percebi ninguém indo até alunos não alamares, ainda em pé nos corredores laterais, compondo esteticamente a periferia do ritual.

O momento durou cerca de dez minutos. Transitei pelo pátio e observei como as pessoas se comportavam. Os familiares cumprimentavam e abraçavam seus filhos, os membros do corpo docente e os policiais. A maior parte dos professores estava presente e tanto estes quando os membros da polícia militar eram requisitados para as fotos. Pude perceber pela farda que havia policiais ali presentes que não trabalhavam no colégio. De certo, eram familiares de alguns dos alamares. Aquelas manifestações de alegria e reconhecimento foram muito emblemáticas para mim, pois ficava mais claro o que representava aquela cerimônia: para além da dimensão “política” e do ritual de reconhecimento dos “mais capazes”, a entrega do alamar se revelava também como um fortalecimento dos laços entre comunidade e escola. Entre famílias e a polícia militar. Entre policiais. Entre as próprias famílias. O ritual se mostrava como fundamental para compreender o tipo de relação e a partir de que estratégias o CPMG buscava fortalecer os laços sociais. Aquele era o espaço em que os sentimentos de confiança e de orgulho dos familiares eram evocados e dramatizados.

Enquanto isso, os alunos não alamares permaneciam em seus lugares. Eles não saíram de suas posições durante todo o evento. A ausência de seus familiares e a sua participação externa ao eixo de visibilidade e reconhecimento implicados no ritual era também significativa, pois evidenciava um processo de distinção social. Enquanto familiares, policiais, professores e alunos alamares comungavam a alegria e a satisfação recíprocas, uma espécie de punição ritual era também aplicada aos alunos não alamares, que deveriam observar o círculo de interações em que não estavam presentes.

Sargento Gomes pediu que todos voltassem aos seus lugares para o prosseguimento da cerimônia. Estranhei o fato de os alunos “destaques” não terem sido chamados como da outra vez. Entretanto, vi que muitos alunos e pais estavam com o certificado em mãos, como se ele já tivesse sido entregue previamente. Como da primeira vez, a presença de um vereador fora citada no meio do evento, entre um momento e outro. A subsecretária de educação Maria da Guia foi chamada para fazer um discurso de parabenização. Ao longo de sua elogiosa fala, ficou clara sua defesa do modelo CPMG como uma possibilidade legítima e acertada de educação pública. Maria da Guia parabenizou pais, alunos, professores e direção, ressaltando: “Obrigado por confiarem nessa parceria”, defendendo a ideia do trabalho colaborativo entre as duas esferas de governo que representavam a dualidade estrutural “pedagógico/disciplinar” do discurso oficial. Sua presença não era simplesmente um formalismo, mas uma ação

política orientada no sentido de contribuir para o fortalecimento dos laços entre comunidade e polícia militar. Finalizou sua fala com “Que Deus os conduza no caminho do Bem”.

O tenente-coronel do batalhão do Gama, como convidado especial, também recebeu a oportunidade de falar no evento. Seu discurso foi mais formal e direito ao dar as congratulações aos alunos e ao diretor. Por fim, o capitão Santos foi chamado e sua fala trouxe questões interessantes. Primeiramente, logo que cumprimentou com um “boa tarde” aos presentes, os alunos (alamares e não alamares) responderam em uníssono “Boa tarde, capitão Santos”. Difícil imaginar que aquilo tenha sido espontâneo, mas de qualquer forma, a orientação aos alunos que respondessem juntos ao capitão mostra uma preocupação com uma imagem de unidade coletiva da escola, exatamente como nas academias de formação. De início, agradeceu aos pais, aos convidados e parabenizou os alunos alamares. Disse para os não alamares continuarem tentando, pois tinham capacidade de conseguirem a honraria. Ao fim de sua fala, citou os professores como componentes do bom rendimento desses alunos, mas sem nenhum agradecimento em especial. Nenhum professor fora homenageado, como da primeira vez. Destaco em seu discurso a afirmação em tom de desabafo: “Só Deus sabe como é difícil fazer cidadão no Brasil”. Aquele era um comunicado aos familiares que dizia bastante sobre a percepção do diretor da escola, visto que reivindicava a responsabilidade e o mérito sobre o “sucesso” dos alunos alamares, embaçando, assim, a fronteira entre o “disciplinar” e o “pedagógico”.

3.2 – O CONSELHO DE CLASSE

Já no segundo semestre, quando retomei as visitas a campo, tive a oportunidade de acompanhar um conselho de classe do Colégio Fernando Pessoa. Fui convidado pela própria coordenadora Daniele a participar do mesmo. Este evento possui um caráter de avaliação pedagógica de alunos e turmas por parte dos professores, quando estes se reúnem para discutir eventuais problemas de comportamento e o rendimento das turmas com cada professor. O conselho de classe possui um caráter ritualístico, sendo realizado a cada final de bimestre, de maneira que os professores têm a oportunidade de desabafar sobre suas insatisfações e de buscar soluções coletivamente para problemas que não conseguem encontrar resolução sozinhos. Quando a avaliação das turmas não ocorre de maneira compartilhada com as mesmas, ou seja, com a presença de alunos e pressupondo o diálogo, os conselhos de classe tendem a ser um rito de reafirmação do poder dos professores, cujas impressões são as únicas e determinantes sobre a maneira que estudantes e turmas são percebidos. Vale ressaltar que a presença de profissionais de outra instituição em um rito como esse é situação absolutamente

fora do normal na realidade da educação pública. Como eu imaginava que pudesse ter a participação de profissionais da polícia, o que veio a se confirmar, pensei que poderia descobrir outras formas de relação e percepções sobre o colégio que até então eu poderia não ter conhecido.

Na manhã em que o conselho de classe foi realizado, como era de se esperar, os alunos haviam sido dispensados. Quando cheguei, alguns professores aguardavam o início da reunião dentro de sua sala comum, eram cerca de oito. Avistei Daniele vindo pelo corredor em minha direção e nos cumprimentamos. Avisou-me que a reunião iria começar em breve, em um das salas de aula do colégio próxima à sala dos professores. Ainda do lado de fora, cumprimentei uma professora que acabava de chegar e eu nunca tinha visto. Apresentamos-nos e eu expliquei a ela de modo sucinto que desenvolvia um trabalho de pesquisa sobre o colégio.

Pouco depois, Cristina, a professora de Educação Física, saiu da sala dos professores e falou comigo. Disse que eu havia chegado “em um dia ruim”, mas eu respondi afirmando que estava ali justamente para acompanhar o conselho de classe. Duas professoras saíram da sala logo depois e sentaram no batente à frente de onde eu estava. Uma delas era Luciana, professora com quem eu conversava de vez em quando. Começamos a conversar e ela me indagou sobre que eu achava da disciplina da escola, se “funcionava”.

Fiquei um pouco tenso na hora, com medo de falar algo que a desagradasse, mas comentei sobre algumas poucas impressões. Restringi-me a falar sobre o que percebi de modo mais aparente: ao mesmo tempo em que muitos alunos pareciam acatar e gostar dessas normas disciplinares, pude presenciar por várias vezes comportamentos não condizentes com o código disciplinar da escola por parte dos discentes. Ela me interrompeu para dizer que também percebia uma “grande indisciplina” no colégio. Em um tom de indignação, ressaltou que “queriam” colocar a responsabilidade dessa situação nos professores. Sua afirmação certamente se referia à Direção do colégio. Como estávamos próximo à porta da sala dos professores, falava baixo para não ser escutada. Não percebi na hora, mas sua fala já anunciava a tensão que emergiria alguns instantes depois.

Nesse momento, todos se organizavam para ir à sala onde se realizaria o conselho de classe. Todos os presentes já haviam deixado a sala dos professores, quando acompanhei Marcela a entrar no recinto para pegar suas coisas. Lá dentro, disse-me sobre a “indisciplina” que percebia na escola: “Bom, não sei, também posso estar falando bobagem”. Respondi dizendo que estava ali não só para observar, mas para ouvir todos que faziam parte da escola, inclusive os professores, de maneira que sua opinião também era importante enquanto uma narrativa sobre aquele espaço.

A sala de aula estava organizada com as carteiras dispostas em formato de quadrado, de modo que todos pudessem se ver sem precisar olhar para trás. Formaram-se fileiras em torno desse quadrado central, pois mais professores haviam chegado. Mais próximo do quadro branco, ficavam as coordenadoras, como se tivessem numa posição de referência para os docentes. Resolvi sentar em uma das fileiras por fora, ao lado direito das coordenadoras. Às 7h30 deram início ao conselho com treze professores presentes. Todas as profissionais da área “pedagógica” estavam ali, inclusive a secretária da escola e a orientadora educacional que atendia as crianças e adolescentes deficientes. Nenhum policial havia comparecido até então.

Em todas as mesas encontrava-se um pequeno papel com uma reflexão/mensagem positiva e uma folha com a letra de uma música. Assim que a coordenadora pedagógica Daniele deu início ao conselho, a coordenadora de turno Paula pegou um notebook e pediu aos professores que cantassem a música que tocava através do aparelho. A letra da canção era aquela das folhas sobre as mesas. Antes mesmo que eu me atentasse para ler sobre o que a música falava, identifiquei-a como uma espécie de canto de louvor. Paula simplesmente colocou a música para tocar e instigou os professores a cantar, até reforçando no meio da música a intensidade que queria dos colegas. Alguns não cantaram e outros o fizeram de modo tímido, mas Viviane e a professora que eu acabara de conhecer mais cedo eram as únicas que cantavam com voz alta e entusiasmadas. Não havia coro uníssono e muitos sequer seguiam o ritmo da letra. Percebi que a coordenadora pedagógica fora uma das que não cantou. Ao fim da canção, Viviane não falou nada além de que todos fariam uma oração antes de começarem os trabalhos. Nenhuma oração católica foi anunciada.

Os pedidos eram feitos em voz alta por Paula, com uma maneira de verbalizar as preces do que indicava tratar-se de um rito do cristianismo pentecostal, comumente chamado de “evangélico”. Nada foi comentado após a oração. A frase do pedaço de papel não foi utilizada para nenhum debate ou momento de reflexão coletiva. Do mesmo modo, a canção não suscitou nenhum comentário por parte dos presentes ou da coordenadora que a propôs. A maneira como música e oração se encaixaram na proposta do que é um conselho de classe pareceu óbvia para a coordenadora de turno. Como se o motivo daquela ação estivesse muito claro também para os professores. Minha primeira reação foi de incredulidade ao que eu acabara de presenciar. A escolha de realizar algo com caráter nitidamente religioso sem que houvesse disposição da coordenadora em explicar por que achava sua ação importante pareceu-me impositiva, sobretudo, porque ficou claro que o nível de envolvimento coletivo com a proposta havia sido algo embaraçoso. Não houve questionamentos sobre aquela ação por parte de qualquer professor(a) ou outras funcionárias ali presentes.

Dessa forma, deu-se início às atividades do conselho de classe, a partir do levantamento dos alunos em recuperação e discutindo o perfil de cada turma e de alguns discentes especificamente. O procedimento foi realizado tratando de uma turma por vez, iniciando pelo 6º ano. Era comum encontrar no ensino fundamental alunos que passavam pelo serviço de orientação especializada da escola, voltado para jovens com algum tipo de deficiência ou outra condição psíquica especial. Havia, inclusive, uma profissional responsável por esse trabalho. Ela perguntava sobre como esses estudantes estavam se comportando nas aulas e como estava a aprendizagem dos mesmos e os professores respondiam relatando como percebiam tais casos ao longo do bimestre em questão. Nos casos mais delicados ou preocupantes, as falas dos professores ajudavam a psicopedagoga a embasar uma espécie de parecer que poderia ser encaminhando aos pais, inclusive ajudando em relação a possíveis tratamentos psiquiátricos e/ou psicológicos que essas crianças faziam.

Em um dado momento, num relato de uma professora sobre um aluno acompanhado pelo serviço, a mesma contou que o garoto havia lhe dito: “professora, quero ser um aluno alamar”. Ela então respondeu: “Isso só depende de você”. Essa fala foi interessante tanto por evidenciar que o desejo de ser “aluno alamar” também podia ser visto entre alunos mais novos, ainda no ensino fundamental, e que o sistema era legitimado e reforçado por professores da escola.

Quando o conselho chegou à turma do 8º A, alguns policiais militares entraram todos juntos na sala. Todos eles com fardamento que usam diariamente na escola. Contei oito policiais, incluindo a sargento Renata (responsável pela disciplina de Educação Física Laboral no turno da manhã), o subtenente Ricardo (professor de Música) e o capitão e subcomandante Fonseca. O diretor da escola, capitão Santos, não havia chegado com o grupo. Surpreendi-me pelo fato de o subcomandante ser o único que estava sem farda, usando calça e camiseta comuns, como se estivesse em momento de folga. Sua expressão e postura chamaram ainda mais minha atenção, pois eram inconfundivelmente tensas. Este era o profissional sobre quem Joaquim havia falado poucos meses atrás, contando em um tom positivo que iria voltar a atuar no colégio, como se o estabelecimento estivesse precisando de alguém com seu perfil. Passei a vê-lo mais frequentemente em meados do 2º bimestre.

Desde sua entrada com os outros policiais na sala, percebi o clima do ambiente mudando. Muitos professores deixaram um comportamento mais descontraído de lado, adotando uma postura mais quieta e séria. Era como se soubessem que o momento que se seguiria a partir de chegada dos policiais trouxesse consigo uma tensão. Logo que o capitão se sentou, tomando o lugar da coordenadora Daniele, que ocupava a posição espacial de centralidade até então, começou a prestar atenção no ambiente para verificar se todos estavam

ali, como se quisesse começar a falar o quanto antes. Era por volta de 8h10 quando os policiais começaram a se acomodar na sala. Todos ocuparam carteiras na mesma fileira – aquela que havia ficado vazia ao início do conselho. O capitão Fonseca orientou que fechassem a porta da sala, avisando que ninguém mais entraria, a fim de que não tivesse que parar ou reiniciar sua fala. Lembrou também que havia marcado para as 8h, de modo que já estavam atrasados. A porta foi fechada e antes que o subcomandante da escola expusesse suas preocupações, disse – em um tom impositivo – que os professores deixassem suas canetas nas mesas. Todos permaneceram em um absoluto silêncio, ao passo que o capitão demonstrava não apenas nervosismo, mas uma ansiedade ou falta de paciência.

O subcomandante começou a perguntar a alguns profissionais se eram “cobrados além do combinado” e se a direção exigia alguma coisa a mais do que o permitido. Todas as que foram questionadas eram mulheres, que responderam negando qualquer ingerência ou injustiça, assegurando que o tal “combinado” era respeitado pela direção (a palavra “direção” não era usada em nenhuma pergunta ou comentário do subcomandante, mas os termos “a gente” e “professores” eram usados em oposição relacional. Tanto Daniele quanto Cristina foram interrompidas pelo subcomandante por não estarem sendo objetivas em suas respostas como ele pretendia que estas fossem. A coordenadora pedagógica, inclusive, foi cortada quando ressaltou a sobrecarga dos professores em final de bimestre, como se aquilo não fosse o mais relevante para entender o ponto em que o capitão queria chegar. Kátia, a secretária da escola, disse que o que havia “a mais” no colégio eram apenas “a disciplina, a ordem e a hierarquia”.

Após algumas pessoas serem perguntas diretamente, o subcomandante passou a fazer perguntas a todos. Indagações como “Por que não conseguimos diminuir os erros e aumentar os acertos?”, “Por que essa escola não funciona?”. Em uma frase deixada no ar, também expressou que “se a gente não se adequar ao sistema que a gente vem implementando...”, como se pressupusesse que os presentes podiam imaginar a resposta. Com essa reclamação, sempre em tom incisivo e um tanto agressivo, o subcomandante evidenciava sua visão de que a escola não conseguia ter a organização que almejava, deixando claro que quem não estivesse satisfeito com o modelo implantado ali poderia ir embora.

Foi recorrente o uso da expressão “do militar mais moderno ao professor mais antigo”¹⁸, ao expressar sua percepção de que a direção tinha capacidade de lidar com todo tipo de profissional e não fazia distinção de tratamento às pessoas que ali trabalhavam. Sem

¹⁸ No meio militar, a categoria “moderno”, quando usada para se referir a um colega de ofício ou outra pessoa, quer dizer tão somente “novo” ou “recente”.

sombra de dúvidas, Chiericato estava frustrado. Parecia estar num desabafo pessoal. Citou a “bagunça” que via em muitas salas, a dificuldade dos alunos permanecerem em sala e a falta de gerência de alguns professores sobre suas turmas. Criticou, inclusive, a equipe de coordenação disciplinar, ao afirmar que eles estavam distantes das salas em momentos em que não eram para estar. Entretanto, o descontentamento mais visível do subcomandante era, de fato, com relação à dimensão “disciplinar” do trabalho dos professores. O subcomandante disse aos presentes que ele também recebia críticas, mas de seus superiores. Nesse momento, o capitão Santos entrou na sala, também sem farda, como Fonseca, e se sentou próximo à porta. O subcomandante se referia ao capitão Santos como “Santinho” na maior parte do tempo, demonstrando uma proximidade que não fazia questão de esconder. Foi interessante perceber que durante um bom tempo desde a entrada de Diretor do colégio, quem continuou assumindo o controle da reunião foi o subcomandante Fonseca.

Fiquei quando o subcomandante afirmou que não entendia porque corpo disciplinar e os professores pareciam “distantes um do outro”, como se faltasse comunicação e articulação entre os componentes da escola: “Não sei por que isso é rachado aqui, isso aqui tem que andar em conjunto”. A sargento Renata pediu a palavra para lembrar a palestra que fora dada no dia anterior na escola, em que a maioria dos alunos, quando questionados se tinham alguém na família que estava ou já foi preso, respondeu de maneira afirmativa. A partir desse fato, quis explicar que a comunidade da região em que se localizava o colégio “não era fácil”. Apesar de não ter sido tão objetiva em sua fala, pude perceber que havia um pedido implícito para que os professores ficassem mais atentos com seus alunos, no sentido de observar comportamentos estranhos e não desejáveis pela instituição. Também fez questão de contar a todos sobre uma campanha que tinha iniciado no colégio, em que incentivava a preocupação dos alunos em entregar ao pessoal da coordenação disciplinar objetos esquecidos ou perdidos que por ventura encontrassem. Segundo a mesma, a campanha vinha sendo bem sucedida, citando como exemplo de sua afirmação o aluno homenageado na última cerimônia do alamar.

Após a fala de Renata, o subcomandante Fonseca retomou a palavra dizendo aos professores que enviassem os alunos para a coordenação disciplinar, pois “aquilo dava em alguma coisa sim”, ressaltando que dezesseis alunos já haviam sido transferidos nos últimos dois meses por questões de indisciplina. Ainda demonstrando indignação, Fonseca perguntou aos professores “se havia algo errado e se alguém queria colocar alguma coisa” diante do que fora dito por ele. O silêncio prevaleceu durante alguns segundos, situação que me trouxe à memória situações de professores brigando com uma turma inteira em meus tempos de secundarista. Quem cortou o clima de constrangimento foi César, professor que teceu uma

crítica ao excesso de trabalho que os professores acumulavam entre o período de realização das provas e de entrega de notas, destacando uma questão de prazo para entrega de atestados médicos dos alunos, o qual era descumprido constantemente na escola. Essa situação acarretava uma alta demanda por provas de reposição, que tinham de ser aplicadas e corrigidas durante as aulas para que entregassem as notas dentro do prazo do bimestre. Sendo assim, as aulas não poderiam ser administradas da melhor forma, visto que os professores tinham que dar conta dessa demanda.

Foi nesse momento que percebi que o incômodo da Direção não era meramente a necessidade de os professores entregarem as notas no prazo, mas a situação de os professores não estarem controlando suas turmas dentro de sala, visto que utilizavam as aulas após as provas para corrigir as avaliações. Consequentemente, os estudantes ficavam fora de sala, o que dava à escola uma aparência de desorganizada e a tornava mais propensa a atos de indisciplina dos alunos. A indignação da professora Luciana, que conversou comigo pouco antes de iniciar o conselho de classe, ficou mais nítida nesse momento. De fato, quando estive na escola em períodos de provas e logo após as mesmas, eu ficava me questionando sobre por que os policiais não colocavam os alunos para dentro de sala, pois eram muitos adolescentes sem cumprir nenhuma atividade e impedidos de deixar as dependências da escola. A confusão era sobre de quem era essa responsabilidade: da polícia ou dos professores?

Muitos colegas se manifestaram no momento concordando com César, sendo que alguns de forma mais discreta e outros se colocando mais abertamente. Além desse problema, o professor defendeu a ideia de que muitos alunos estavam fazendo provas de recuperação porque uma das coordenadoras havia orientado-os a fazer uma conta equivocada, somando notas de avaliações de natureza diferente. A secretária da escola discutiu com o professor, afirmando que o cálculo estava certo, mas os professores que se manifestaram após sua fala concordavam todos com César. Nitidamente, os profissionais do “pedagógico” pareciam ter mais informações sobre os tipos de avaliação que eram aplicados no colégio, visto que, no que tange a este ponto, os membros da Direção basicamente assistiram a discussão.

A discussão já estava emperrada por algum tempo em torno da questão de prazos e soma de notas, quando o diretor do colégio pediu a palavra para falar com o grupo de professores. Levantou-se de onde estava, foi para perto de seu subcomandante, lembrando a história de quando este chegara à escola pela primeira vez: “Você lembra o que eu disse a você? Educação é coisa do cão, não de Deus”. Houve uma risada generalizada na sala, acalmando um pouco o clima de tensão. Minha impressão foi de que o capitão Santos objetivava justamente reduzir a tensão do ambiente, como se tivesse percebido que o jeito de Fonseca tocar nas questões daquela reunião não poderia ser a única naquele momento. Santos

quis começar sua fala já anunciando que o trabalho era difícil mesmo e trazia constantes aborrecimentos para quem se envolvia com aquele universo. Falou como se não estivesse procurando culpados. Como professor da educação básica, eu sabia que sua atitude tinha uma tendência a funcionar melhor como estratégia de diálogo e convencimento. Algumas frases reforçaram essa minha impressão: “Tá ruim? Não está ruim, mas pode melhorar” e “nosso trabalho é gerencial, a gente está aqui para dar suporte”, referindo-se ao trabalho dos policiais.

A estratégia do discurso construído pelo Diretor em relação ao subcomandante era evidente, tanto no tom como pela percepção sobre o que a situação demandava. O primeiro usando um tom áspero, criticando professores e questionando uma falta de envolvimento profissional entre estes e os policiais. O segundo buscando descontraír, ressaltando que o papel da polícia era de apoio aos professores, sem o intuito de encontrar culpados pelos problemas da escola.

Após esse momento, as discussões continuaram de forma mais objetiva e menos tensa, no sentido de construir soluções para tais problemas. Algumas sugestões foram colocadas e decisões que estabeleciam novos procedimentos foram tomadas, como a de realizar provas bimestrais do ensino fundamental e médio em dias distintos, a fim de evitar a desorganização do processo durante o período. A reunião entre policiais e professores, em que no grupo dos primeiros somente se pronunciaram os membros da Direção, foi encerrada alguns minutos depois, ao passo que os docentes puderam retomar a avaliação das turmas sem os policiais em sala. Ao término do conselho de classe, a seriedade dos professores após a exposição dos conflitos ainda era perceptível. Sem dúvidas, questões sensíveis aos presentes haviam sido levantadas, relevantes para uma reflexão sobre o lugar e os significados que a “disciplina” assumia no CPMG Fernando Pessoa.

Este capítulo objetivou trazer dois importantes momentos rituais que percebi em minhas idas a campo no CPMG Fernando Pessoa, que reuniram acontecimentos, discursos e tensões que me permitiram compreender mais a fundo como os personagens do colégio articulam as dimensões do “pedagógico” e do “disciplinar” na dinâmica de suas relações sociais e de que maneira esses eventos contribuíram (contribuem) na construção da identidade do colégio sob o ponto de vista de seus atores internos (alunos, professores, polícia) e externos (comunidade escolar).

No próximo capítulo, examinarei as questões que entendo terem se formado a partir das observações de campo, considerando o referencial teórico que pensa o militarismo e as relações deste com o universo da Segurança Pública. A proposta é refletir sobre como essas questões ajudam a compreender os lugares simbólicos que o “pedagógico” e o “disciplinar” ocupam na realidade do CPMG Fernando Pessoa, bem como a relação desse discurso com os

mecanismos de poder presentes no CPMG enquanto uma prática de governo que controla, mas também produz novas subjetividades.

CAPÍTULO 4

CPMG: OS SIGNIFICADOS DE UM MODO DE GOVERNO

Os últimos dois capítulos tiveram o objetivo de evidenciar os caminhos etnográficos percorridos ao longo do trabalho de campo. Variadas dimensões da vida escolar no CPMG Fernando Pessoa foram descritas e problematizadas a fim de que transparecessem as percepções de meus interlocutores e as minhas próprias acerca da realidade interpretada. Os problemas da pesquisa surgiram, então, no contexto de um universo marcado por uma tensão estrutural do discurso nativo, simbolizada pelas categorias “pedagógico” e “disciplinar”. O conjunto de práticas, normas e relações apresentadas no segundo capítulo e os rituais do contexto escolar explanados no terceiro aparecem no sentido de fazer pensar sobre as características do modelo de gestão da Polícia Militar, a construção da identidade dessas escolas e os efeitos dessa administração como uma “política pública” estruturada por princípios e ambientes institucionais distintos.

Neste último capítulo da dissertação, pretendo explorar e analisar os dados da pesquisa, a fim de compreender os significados de uma prática de governo que incide tanto no nível das experiências individuais como no nível das populações (FOUCAULT, 2008), podendo ser entendida como uma tecnologia de poder que produz novas subjetividades e engendra modificações nos espaços sociais onde se faz presente. Serão retomadas, portanto, as discussões sobre a disciplinarização, o militarismo e a relação deste fenômeno com a Segurança Pública, no sentido de estabelecer relações entre essas três dimensões para as conclusões de caráter foucaultiano que serão discutidas.

4.1 – AS MANIFESTAÇÕES DO *ESPÍRITO MILITAR*: SIGNIFICADOS DO “DISCIPLINAR”

A noção de “disciplina” possui uma ambiguidade neste trabalho: é categoria de análise, inclusive a partir das discussões teóricas trazidas (FOUCAULT, 2007 [1975]), mas também é categoria nativa, visto que é parte da linguagem corrente de variados interlocutores no/do campo etnográfico. No que tange aos usos nativos do termo, pude perceber que o mesmo não estava livre alheio a percepções dissonantes em meio às perspectivas dos diferentes sujeitos, vide caso do Conselho de Classe, em que os entendimentos acerca da manutenção da “disciplina” se mostraram heterogêneos e conflitantes. Entretanto, os significados e expectativas decorrentes de sua aplicação eram compartilhados em larga medida, de modo que as pessoas sabiam o que era a “disciplina”.

Entendo que eram os valores, normas e práticas relacionadas ao *espírito militar* (ou de corpo) e ao militarismo, de maneira geral, os responsáveis pela existência de uma ordem simbólica compartilhada em relação à “disciplina”. Nesse sentido, o “disciplinar” no contexto do CPMG Fernando Pessoa é uma categoria que congrega tudo aquilo que tem origem no discurso militar ou é diretamente influenciado por este. É como se o militarismo unificasse um conjunto de referências simbólicas e poderes que reconfiguravam os objetivos e os métodos disciplinares. Entendo, dessa forma, que as mudanças no processo de disciplinarização (agora sim, categoria analítica) ganhavam uma espécie de “eficácia” não simplesmente pela presença de uma força institucional armada que representa a coação e a repressão, mas pelos procedimentos e valores presentes no *espírito militar*.

A noção tão bem explicada por Castro (1990) é a sua grande referência para compreender a formação da identidade militar. Por sua vez, em estudo sobre a formação dos policiais militares na Academia de Porto Alegre-RS, Nummer (2005) faz uma análise semelhante à de Castro. Ao se referir ao *espírito de corpo* como metáfora sobre o pertencimento dos soldados à polícia, destaca que fazer parte da instituição significa ser e carregar a própria instituição em si. Nesse sentido, podemos entender que qualquer atitude individual que fuja ao código disciplinar e moral da instituição, acarreta a desmoralização do coletivo, da polícia enquanto uma totalidade. Essa lógica, que é também tática de poder, está absolutamente presente no modelo institucional dos CPMG.

O “espírito de corpo” típico das organizações militares e possível através do rigor com a hierarquia e a disciplina era um sentimento objetivado e estimulado no colégio. A começar pelo regimento interno do colégio, que tanto em sua seção sobre os “Direitos e Deveres” quando na seção acerca das infrações disciplinares, percebemos uma preocupação com a conexão entre membros e instituição, entre partes e todo, que é ameaçada caso os indivíduos da comunidade escolar não respeitem aquela micrototalidade. Os artigos 137 e 138 do regimento, bem como o trecho destacado das Normas Disciplinares no capítulo 2, versam sobre a importância de assegurar a estabilidade de uma ordem social que, para ser bem sucedida no processo de formação de seus membros, demanda um compromisso individual e coletivo na sua defesa.

Desse modo, faz muito sentido que o mundo externo aos domínios da instituição represente o contexto menos propício às condutas errôneas, visto que são diminuídas as probabilidades de controle e ocultamento sobre tais comportamentos, assim como na *caserna* das Academias Militares. Os dois últimos incisos citados do artigo 138 são um exemplo de que o estudante não deixa de ser aluno do colégio mesmo se vier a se expressar fora do

mesmo. A vida como aluno do CPMG se estende para fora dos muros da escola, o que visa construir a centralidade da instituição nas vidas dos estudantes.

Todavia, esse mesmo regimento não deixa de comunicar as contradições inerentes a um modelo de escola que promete conciliar o “pedagógico” (princípios modernos e individualistas) e o “disciplinar” (ethos militar hierarquizante). Se em seu artigo 4º, sobre os princípios, fins e objetivos da Educação, o documento advoga pela liberdade de aprender e pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no inciso II de seu artigo 138, nos lembra que o “proselitismo religioso e ideológico” é vedado a estudantes e professores. Vale salientar que este inciso afirma que nenhuma doutrina que afronte os “interesses nacionais” pode ser defendida. Nota-se a ideologia da “segurança nacional” presente nesse discurso e, ainda mais arraigada, a ideia de “nação” como um valor totalizante e unificador.

Para além do regimento e do controle social exercido a partir de suas determinações, outros variados elementos militares compõem o universo do “disciplinar” no CPMG. Os rituais de *apresentação de turma*, saída da escola *em formação* e a Ordem Unida são todos momentos de caráter eminentemente coletivo, que fortalecem o disciplinamento e o respeito à hierarquia na escola. O primeiro reforça o papel da(o) chefe de turma e as diferenças hierárquicas entre professores e alunos. Já a saída da escola e a Ordem Unida eram eventos cotidianos que não geravam somente efeitos na relação dos alunos com a escola, mas destes com as próprias turmas de que faziam parte. As atividades fazem referência a práticas recorrentes dentro das Academias Militares, voltadas a treinar precisão, ritmo, agilidade, sincronia e o “espírito de corpo”, mas em menor escala. A maior parte dos estudantes do CPMG Fernando Pessoa levava a sério esses procedimentos que, via de regra, eram comandados por lideranças que surgiam espontaneamente entre os colegas, de maneira muito similar ao que relata Castro (1990) sobre sua experiência com os cadetes da AMAN.

A perspectiva de Foucault (1975) entende a disciplina como tecnologia de poder importante para pensar as instituições que surgiam e/ou vinham sendo reformuladas a partir do século XVIII. O grande objeto de investimento das técnicas disciplinares era o corpo, percebido pelo autor como instrumento de sujeição. Trazendo essa problemática da disciplinarização de corpos para o contexto etnográfico em discussão, entendo que é preciso analisar as tecnologias de poder utilizadas pela Polícia Militar no que elas têm de particulares e que ganham significados próprios no contexto da educação escolar.

Preocupado em refletir sobre a formação dos sujeitos na Modernidade, Foucault traz uma discussão sobre o papel das instituições de confinamento (prisões, hospitais, escolas, quartéis) na construção das subjetividades, decodificando dispositivos e espaços em que os micropoderes se faziam presentes. Por esse prisma analítico, o corpo humano é o objeto

central de incidência do poder. Tornar os corpos aptos, hábeis e treináveis é, nessa perspectiva, um procedimento de disciplinarização. Nesse sentido, ao explicar uma nova configuração de exercício do poder chamado de *sociedade disciplinar*, Foucault afirma que: “A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”.

A escola (e o processo de escolarização) foi um dos principais objetos de reflexão de Foucault acerca de um período histórico em que se reconfiguravam as estratégias e táticas para o exercício do poder nas sociedades modernas. Uma série de exemplos em “Vigiar e Punir” (1975) descrevem o processo de disciplinarização característico do desenvolvimento da escola enquanto instituição da Modernidade. Esse controle minucioso sobre os corpos, através de variadas medidas disciplinadoras, como a divisão do espaço e do tempo escolares, a aplicação dos exames, a divisão dos saberes no tempo (chamados de “disciplinas”) tem na escola um de seus principais dispositivos de manutenção. Portanto, na lógica da discussão foucaultiana, não há sentido em diferenciar “pedagógico” e “disciplinar”, por exemplo, visto que as práticas pedagógicas são disciplinares em sua dimensão normalizadora, produzindo corpos dóceis e úteis¹⁹.

Por sua vez, seria inadequado não considerar que a “disciplina” é, historicamente, uma categoria que pertence ao ambiente escolar e a seus atores. A chamada “indisciplina” sempre foi um “problema” a ser tratado pela gestão escolar, que objetiva reestabelecer uma normalidade institucional quando identifica riscos à ordem de fabricação dos corpos submissos. Ariès (1981) explora como o “colégio” foi se tornando uma instituição central da vida moderna entre os séculos XVI e XVIII, onde a vigilância constante e o rigor disciplinar eram recursos que visavam a diferenciação e edificação moral dos indivíduos:

“Descobriu-se então a necessidade da disciplina: uma disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada. Os legisladores sabiam que a sociedade turbulenta que eles comandavam exigiam um pulso firme, mas a disciplina escolar nasceu de um espírito e de uma tradição muito diferentes. A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese.

¹⁹ Destaco que o arcabouço conceitual foucaultiano não é usado neste trabalho sem que haja uma consideração ao fato de que não se pode simplesmente transpor a realidade da constituição da modernidade europeia para o contexto brasileiro dos fenômenos modernos, como a própria escola. O poder disciplinar descrito por Foucault produz sujeitos sob um processo individualizante, de modo que as referências do que entende por constituição do indivíduo são histórica e culturalmente localizadas. Não me debruçarei sobre a discussão acerca das particularidades de fenômeno brasileiro de constituição do indivíduo, por entender que essa escolha poderia fazer-me perder um pouco o foco das questões que trago neste capítulo, mas entendo que há uma dimensão relacional importante para compreender as dinâmicas entre indivíduo e pessoa no Brasil. Para uma crítica mais contemporânea dessa questão, ver Souza (2001).

Os educadores a adaptariam a um sistema de vigilância permanente das crianças, de dia e de noite, pelo menos em teoria.” (1981, p. 191)

Sendo assim, é importante esclarecer que a análise a que me proponho acerca do “disciplinar” não pressupõe que esta seja uma categoria sem história e relevância para pensar o ambiente escolar nos termos de suas relações de poder. O que identifico é a construção de uma narrativa de relativo consenso dentro do campo etnográfico que percebe os recursos e expectativas em relação à “disciplina escolar” como insuficientes de maneira generalizada pela Educação (como esfera de Estado) brasileira.

Nesse contexto, é razoável que a comunidade escolar crie expectativas e demande alternativas “disciplinares”. O militarismo surge, assim, não como uma tecnologia política inovadora, mas como uma resposta ao “fracasso” da escola pública no Brasil, cujos valores democráticos e recursos disciplinares próprios não foram suficientes para impedir as situações de “insegurança”, “indisciplina”, “desinteresse”. Dessa forma, recorreu-se à disciplina de caráter militar, percebida comumente como “mais rígida” por alunos, familiares e professores.

As observações constantes e generalizadas de vários sujeitos com quem me relacionei em campo sobre a escola ter sido no passado muito “perigosa”, “violenta” ou ser sinônimo de “bagunça”, em contraposição às representações do CPMG como instituição que “resgatou a disciplina” levaram-me a compreender as representações e os efeitos de poder da “disciplina” ao considerá-la também um valor moral. Não apenas dentro de contextos escolares e militares, mas para as comunidades e famílias e suas expectativas sobre a escola. A defesa da disciplina como valor relevante na formação de “bons cidadãos” não é apenas presente em contextos militares, mas em diversos segmentos da população. No entanto, sabe-se que a disciplina pela ótica militar é um princípio necessariamente atrelado à hierarquia, importante na medida em que sustenta o modelo de disciplina a que se propõe a Polícia Militar. Quando o governo local impõe um modelo de “disciplina” militar, está também reforçando padrões de hierarquia que resultam na reconfiguração das relações e tensões sociais dentro do ambiente escolar, visto que este é um princípio determinante para compreender as próprias relações entre militares e civis, como aponta Leirner (1997).

4.2 – O MILITAR COMO MODELO DE CIDADÃO: PROBLEMATIZANDO O PEDAGÓGICO

“Promover a formação integral de nossos educandos através da disciplina, da hierarquia e do ensino qualificado, propiciando a sua inclusão no meio social, capacitando-os a absorver os princípios de civismo e cidadania.”

A frase acima é o texto correspondente ao item “Missão”, um dos tópicos do Projeto Político-Pedagógico do CPMG Fernando Pessoa. Descreve, dessa forma, o objetivo do trabalho oferecido pelo colégio em relação aos estudantes. Os pilares das organizações militares, a disciplina e a hierarquia, são entendidos como os meios fundamentais para a realização do processo educacional. Já os ideais presentes no lema dos colégios da polícia militar, “Civismo e Cidadania”, representam a finalidade desse processo. De maneira bastante direta e objetiva, as escolas da polícia militar comunicam através de seus documentos e de suas práticas que a cultura militar é determinante para a concepção de “educação” que possuem.

O trabalho de campo de Celso Castro (1990) o levou a compreender que a construção da identidade militar passava por um processo institucional de separação e diferenciação dos alunos cadetes em relação ao mundo exterior à Academia. Dessa forma, a percepção de uma divisão entre “militares” e “civis/paisanos” era constituinte da formação dessa identidade. O processo de formação dos cadetes passava pela construção do mundo militar como diferenciado e superior ao mundo do civil, visto que suas características ofereciam aos seus membros o que eles não encontrariam fora da Academia: um contexto em que a coletividade era respeitada, de modo que os interesses individuais jamais se sobrepujassem à regra (esta percebida como expressão do coletivo).

O binarismo estruturante desse processo de construção identitária é uma das marcas do “ethos militar”, presente também nas polícias militares dos estados brasileiros. Esse aspecto foi importante, por sua vez, para minhas reflexões sobre os dilemas e ambiguidades de uma instituição que oferece a civis uma educação alicerçada em procedimentos, normas e valores militares. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estar contemplada no currículo escolar, era o militarismo que organizava, construía e valorizava as condutas que diferenciavam a educação oferecida pelo modelo CPMG. Nesse sentido, a noção nativa de “cidadania” expressa nas práticas discursivas da polícia militar foi um dos principais canais de análise que me permitiu elaborar as distinções da educação militar.

No contexto dos CPMG, as condutas individuais dos estudantes, bem como as relações que mantêm entre si e com os professores, passam a ser constrangidas por normas diferentes daquelas que identificam uma escola “comum”. A cultura hierárquica do militarismo é um valor fundamental no processo organizacional dessas escolas. A obrigatoriedade da deferência e do acatamento na relação dos alunos com os policiais que atuam no colégio (e também com os professores, como foi observado) é um exemplo de prática que confere sentidos particulares às relações sociais nesse ambiente.

As percepções sobre “cidadania” percebidas no trabalho da polícia a partir de suas matérias da grade curricular foram bastante enriquecedoras para entender o projeto pedagógico do CPMG em Valparaíso de Goiás. Distancio-me aqui da divisão estrutural “pedagógico/disciplinar” como mito fundador do modelo CPMG, pois a análise dos dados etnográficos permitiu que as práticas discursivas da Polícia Militar fossem compreendidas como um modelo pedagógico, que envolve ensinamentos, desenvolvimento de habilidades e visões de mundo. Dessa maneira, o que parece estar em disputa no CPMG são os significados da “cidadania”, ou ainda, o modelo de “cidadã(o)” em jogo na perspectiva dos gestores dessas escolas.

Algumas questões já foram levantadas ao longo do trabalho, a partir das observações diretas realizadas nas aulas, relacionadas à importância de afastar os estudantes do consumo de drogas e aos procedimentos disciplinares que existem no intuito de desenvolver um “espírito militar” nos estudantes, que pressupõe uma incorporação da instituição e um distanciamento do “mundo de fora” (Castro, 1990). Dessa forma, o ethos militar torna-se uma das maiores referências de aprendizagem dentro dos CPMG, como se a ideologia e as condutas da/o policial militar formassem uma espécie de modelo de cidadão, contrapondo-se aos arquétipos de “cidadão” que as polícias sempre perseguiram no Brasil. Quando se trata, ainda por cima, de um colégio implantado na periferia (Entorno) do Distrito Federal, cabe uma reflexão sobre os contornos próprios que essa situação oferece:

Lá foi uma unidade onde nós tivemos uma transformação... foi um bom laboratório. Nós tivemos uma transformação não apenas no perímetro interno da escola, mas no perímetro externo da escola também. Na comunidade houve uma transformação, inclusive, comportamental, de alguns pais que não acompanhavam, não iam à escola. E houve um chamamento, uma espécie de estímulo para os pais estarem vindo, se apossarem da escola, acompanharem seus filhos... e isso deu um resultado muito bom naquela região, tanto interna como externamente.

[...]

Para além da oferta do ensino para aquela comunidade, você agrega algumas coisas, como a disciplina, a agregação da família, você trata com esses jovens você está trabalhando a prevenção, inserindo naqueles jovens ali valores. Nós temos uma pesquisa que durante dois anos foi quase zero o índice de alunos egressos do colégio militar que se envolveram em ocorrências e foram clientes da polícia militar lá na frente.

A fala em destaque é a resposta do Coronel e Comandante do CEPM, ao ser questionado por mim sobre o que pensava da experiência com o CPMG Fernando Pessoa. É nítida na percepção do oficial uma espécie de “reeducação” cumprida através do trabalho da Polícia Militar, mesmo que não ocorra como descrito pelo coronel em outras unidades. A presença em uma comunidade de periferia, pela descrição do oficial, parece ganhar um caráter civilizatório quase espontâneo. O intuito (ou consequência) do trabalho seria a diminuição da

chance de alunos do CPMG se envolverem em situações de crime, causando, a princípio, uma redução nos índices de criminalidade.

Em relação à mudança de administração ocorrida no final de 2013, que transformou o Fernando Pessoa em CPMG, é difícil acreditar que as consequências da implantação do modelo tenham sido inesperadas ou uma boa surpresa, dado que o colégio era conhecido no município por ter sido palco de um homicídio e convivido com o tráfico de drogas. Segundo o coronel, a própria Secretaria de Educação levanta as possibilidades de escola no município antes do processo de mudança da administração. A fala do responsável pelo Comando de Ensino Policial Militar põe em contraste o modelo da PM e o das escolas públicas vinculadas apenas à Secretaria de Educação, ficando implícita a percepção de que a polícia foi partícipe de um processo não simplesmente “disciplinar”, mas “pedagógico”, na medida em que influenciou mudanças de comportamento e o aprendizado de regras e valores. É justamente esta fronteira que parece ser sempre tênue no discurso oficial, dado que os sentidos e os limites da distinção não costumam ser questionados na aplicação dessa narrativa, por mais que a polícia saiba que ela educa e não apenas “cuida da disciplina”.

Na entrevista que realizei com o Diretor e Capitão Santos, conversávamos sobre o significado dos símbolos militares na escola, quando ele comentou:

“Eu sempre falo assim: a diferença de nós militares é que nós somos treinados para dar a vida pela sociedade. Se tiver que morrer, eu moro pela sociedade. O cidadão comum, não. Ele é treinado para roubar. Ele é treinado para ser beneficiado. Ele trabalha em torno de si. Essa é a nossa diferença, esse patriotismo e civismo que já não existe mais, é isso que faz eu criar um cidadão consciente, para quando amanhã ele tiver no poder ou em algum lugar, ele falar assim: eu tenho que servir a pátria. Porque a pátria é a mãe de todos, nós temos que ter isso em mente, nós temos que servir à nossa pátria.”

Sua fala nos lembra de outra dimensão pedagógica do CPMG, a que valoriza os ritos e símbolos nacionais, não apenas no intuito de que os estudantes os conheçam, mas que tomem o “patriotismo” como um dos valores primordiais para a formação enquanto “cidadão”. Assim como na fala do coronel, percebe-se uma distinção entre “militares” x “civis”, que relega a estes um sentimento de desconsideração ou indiferença em relação justamente ao que seria a “diferença” do trabalho da Polícia Militar: uma educação patriota. Se a disciplina não é somente princípio orientador do ethos militar, mas também um valor moral, percebida como condição para uma boa formação, o patriotismo também o é. Seria uma espécie de valor que simboliza a importância da totalidade, da identidade coletiva que se sobrepõe a todas às outras.

Em estudo sobre a atuação da Polícia Militar na chamada “Operação Lapa Limpa” no Rio de Janeiro, em que esta instituição é chamada para agir no sentido de “preservar a ordem

pública”, Caruso (2010) investiga de que maneira ocorrem as negociações entre policiais e cidadãos na constituição dessa ordem. A autora analisa as ações e o ponto de vista dos policiais sobre a questão e percebe que os conflitos do espaço público são considerados como indesejáveis, de modo que a solução para reestabelecer essa ordem não seria sua administração, considerada a pluralidade desse espaço. Apesar das negociações acerca das fronteiras físicas e simbólicas existirem, a polícia entende que esses conflitos deveriam ser suprimidos, o que reforça uma visão do espaço público como algo hierarquizado e compartilhado de maneira desigual.

A discussão trazida por Caruso para pensar a rua como esse espaço de negociação na construção de ordem social e simbólica levou-me a refletir sobre até que ponto as escolas públicas que passaram para administração da Polícia Militar não seriam, de alguma forma, o lugar da *desordem*: Espaços percebidos pelo poder público como fontes de conflitos que devem ser suprimidos em nome de uma harmonia que desiguala. As oito escolas que passaram para o modelo CPMG em 2015, por exemplo, foram objeto de discussão na mídia por terem sido criadas de maneira apressada, com acusações de alunos, familiares e professores que diziam não terem sido ouvidos antes do processo ser decidido. Toda a nova disciplina e a nova pedagogia levadas a esses colégios não podem também serem encaradas como um *choque de ordem*, no sentido de que são expurgados uma série de conflitos e de sujeitos percebidos como indesejáveis?

Entendo que a medida de criação dos CPMG em escolas já existentes, com história e memória próprias, é radical no sentido de estabelecer um *choque de ordem* em um espaço público onde restarão apenas estudantes cujas famílias desejam seus filhos nessas escolas. A implantação desses colégios parece acontecer sob uma lógica de que a escola pública é sujeita a um exercício autoritário de construção de uma ordem em que há pouco espaço para negociação entre Polícia e cidadãos. Não apenas no momento de sua implantação, mas em toda a constituição do modelo CPMG e da aplicação de seus procedimentos.

4.3 – “MILITARIZAÇÃO”: A ESCOLA E A SEGURANÇA PÚBLICA

Quando realizei a visita ao Comando de Ensino Policial Militar (CEPM), em Goiânia, a fim de realizar a entrevista com o coronel responsável pela gerência das escolas da Polícia Militar, tive a oportunidade de ter uma conversa com o oficial que era Comandante e Diretor do CPMG Polivalente Modelo Vasco dos Reis, no intuito de marcar uma entrevista também com este profissional. A entrevista, apesar de várias tentativas de marcação, infelizmente não ocorreu. No entanto, na breve conversa que tivemos, pude conhecer algumas de suas

impressões sobre o modelo CPMG. Sem que eu perguntasse nada nesse sentido, o tenente-coronel e Diretor me afirmou com toda a convicção que “o que estava sendo realizado não era uma militarização”, pois “militarização era outra coisa” e “a escola não transformava ninguém em militar”.

Minha primeira reação foi de espanto e confusão. Afinal, o que o oficial entendia por militarização? Por que a necessidade de explicar que os CPMG não promoviam uma “militarização”? Ao realizar a entrevista com o capitão responsável pela direção do CPMG Fernando Pessoa, porém, constatei que aquela percepção do diretor de Goiânia não era meramente pessoal ou dissociada do pensamento corrente dentro do modelo. Ao ser questionado por mim sobre como ele entendia essa discussão sobre a “militarização” das escolas em Goiás, o oficial corrigiu-me afirmando que “quem fala em militarização não entende de militarismo”, justificando que “civis” não eram transformados em “militares” e sendo enfático ao dizer que uma escola CPMG era “como outro qualquer”.

Essas situações representaram um momento da pesquisa em que tive que parar e repensar um termo que eu já tinha naturalizado como “normal”, uma noção que eu mesmo utilizava para interpretar aquela realidade, mas sobre a qual eu passei boa parte do tempo da pesquisa sem me propor a refletir acerca das possibilidades semânticas e políticas que envolviam o uso do termo em questão. A existência da “militarização” não se estabeleceu como um consenso entre mim e os sujeitos do campo que eram os responsáveis mais diretos sobre a gestão militar nas escolas. Fazia-se necessário refletir sobre os contrastes de sentido presentes nessa distinção de horizontes.

É importante destacar, antes de qualquer coisa, que *militarização* é um conceito analítico presente na produção das Ciências Sociais quando a mesma se volta a compreender as relações entre militarismo e a Segurança Pública. O uso do termo é pertinente no sentido de problematizar como um conjunto de práticas discursivas de cunho militar se faz presente em contextos e situações que não tinham no militarismo uma referência prévia ou fundamental, sobretudo, quando essas práticas são (re)produzidas enquanto práticas de governo. De modo geral, percebe-se entre os autores que discutem a temática da Segurança Pública (MIRANDA, 2014; NÓBREGA JR, 2010; SOARES, 2000; SOUZA, 2015; ZAVERUCHA, 2006) análises que evidenciam incongruências entre a lógica e as táticas da *militarização* e as demandas sociais de caráter democrático que envolvem os direitos civis e os direitos humanos.

Ações como essa, no campo da Segurança Pública, reforçam o paradoxo explicado por Kant de Lima (1995, 1999) presente no sistema de justiça criminal brasileiro. Os órgãos de Justiça operam a partir da dissonância entre um modelo legal igualitário e uma ordem social hierarquizada, onde a cidadania existe em diferentes graus para diferentes tipos de *pessoa*

(DaMatta, 1979) e é considerada de maneira seletiva no contexto da administração de conflitos. Nesse sentido, Miranda (2014) observa que:

Há nos discursos públicos uma dicotomia entre políticas públicas de segurança “repressivas” ou “preventivas”, sendo que a última, quando associada às políticas orientadas pelos direitos humanos, provoca reações sociais de rejeição, o que explicaria para alguns teóricos a dificuldade de criação de uma “cultura de direitos humanos” no Brasil (Adorno, 1999). Esta tentativa revela a articulação de dilemas cruciais na institucionalização das liberdades civis. O processo de “individualização” da sociedade brasileira se deu sem a ampliação efetiva da cidadania, que prevê direitos em múltiplas esferas (Carvalho, 2003). Por outro lado, as políticas de segurança têm sido tradicionalmente aplicadas visando à domesticação/pacificação de conflitos (Kant de Lima et al., 2010), o que pressupõe a supressão do conflito pela interferência autoritária do Estado. Isso provavelmente porque a segurança pública foi tratada durante o regime militar (1964-1985) como uma das prioridades nacionais, nunca voltada para a proteção do cidadão, mas sim para o desenvolvimento de um modelo institucional autoritário, dirigido para o total controle das informações e para a segurança nacional, numa luta contra o “inimigo interno” — as organizações políticas de esquerda. (MIRANDA, 2014, p. 3)

Entendo, dessa forma, que as discussões acerca da militarização são pertinentes para se pensar o modelo de gestão CPMG. Em primeiro lugar, seria ilógico desconsiderar o peso dos valores e normas do militarismo na constituição das relações sociais dentro dessas escolas e na produção dos efeitos de disciplinamento e, portanto, de novas subjetividades, mais alinhadas às expectativas militares. Nesse sentido, a cultura militar, bastante presente no trabalho da Polícia no CPMG Fernando Pessoa, traz consigo uma reconfiguração institucional da escola.

No que se refere às formas de administração de conflitos e relação da polícia com a população, são significativos os procedimentos presente neste modelo de educação que evidenciam a tensão entre lógicas distintas, ora remetendo a um igualitarismo e à garantia de liberdades, ora reforçando desigualdades e um marco ideológico não moderno baseado na honra e respeito a uma totalidade hierarquizada. A “comunidade escolar” dos colégios administrados pela Polícia Militar passa a estar sujeita a um modelo de hierarquia sem correspondência nos marcos legais da Educação enquanto uma esfera de política de Estado, o que pode ser observado em ações cotidianas, como os gestos de respeito que são exigidos aos militares, a adoção de um currículo excepcional em escolas públicas e a subordinação profissional de atores da Secretaria da Educação a uma instituição militar, inclusive, bem observada e descrita pelo diretor do colégio durante a entrevista que realizei com o mesmo:

É uma forma de a gente cobrar mais dos professores, porque como não somos civis, mas militares, eles têm um pouco de respeito com a gente. O que, às vezes, não acontece com o diretor civil, porque tem um agravante: hoje ele é diretor e amanhã ele é professor. Então, eu posso não querer fazer nada ou tomar uma atitude contigo porque amanhã você ser meu chefe. O que não acontece conosco: eles nunca vão ser

meus chefes. Eles continuam sempre subordinados. Então, nós não temos esse medo e às vezes isso acontece.

Acrescento ainda, que não se trata somente de uma lógica militar para lidar com cidadãos não militares, mas de uma demanda impositiva que incorpora os sujeitos *civis* (CASTRO, 1990) ao mundo da *caserna* (SILVA, 2011). Ressaltando mais um exemplo, de acordo com a Constituição de 1988, a única categoria de profissionais que têm suspensos seu direito à greve são aqueles pertencentes às organizações militares. Tive a confirmação por parte de alguns profissionais do CPMG de que os professores que trabalham nas escolas sob esse modelo não têm autorização para participar de greves em sua categoria (ironicamente, uma das quais é historicamente reconhecida no Brasil por realizar greves em busca de direitos e melhores condições de trabalho). É como se os professores do CPMG não fossem totalmente civis.

Nesse sentido, entendo que o modelo de gestão escolar da Polícia Militar em Goiás se constrói como uma totalidade que apresenta características do “englobamento do contrário” o qual trata Dumont (2008 [1967]) ao refletir sobre as oposições estruturais. Este autor salienta que a oposição no nível dos sistemas de valores possui uma dinâmica hierárquica, em que ideologia engloba as relações residuais. A “ideologia exógena” (LEIRNER, 2003) na ideologia individualista, assim, seria o holismo, onde a totalidade se sobrepõe às partes.

Os valores militares possuem de maneira marcante toda uma carga simbólica e valorativa não moderna, onde o indivíduo não pode ser concebido fora da sua relação com o todo do qual faz parte. Dessa maneira, acredito que os colégios da Polícia Militar realizam essa operação de englobamento do contrário justamente porque, ao contrário do que sugere o discurso oficial, não interpreto haver uma conciliação simétrica entre o “disciplinar” e o “pedagógico”, mas um encompassamento do primeiro pelo segundo. Esse movimento é, inclusive, fundamental para a existência dos CPMG como são, pois a lógica militar não permite a desconstrução e relativização da hierarquia enquanto princípio fundamental. O sistema de valores que se sobrepõe na instituição possui um caráter totalizante, expresso tanto na relação da Polícia Militar com os professores quanto com os estudantes.

Como podemos interpretar, portanto, a rejeição entre gestores dessas escolas à ideia de que os CPMG representam uma “militarização” da educação? Acredito que, da mesma forma em que os policiais militares podem se perceber e serem percebidos através do *dilema do pato*, em um continuum identitário que os localizam entre o “ser policial” e o “ser militar” de que trata Silva (2011) e, assim, nunca o são completamente um ou outro, existe uma percepção sobre a população civil que não passou pelo treinamento militar da caserna como sempre possuindo uma distância do que seria “verdadeiramente” a vida militar. Quando

comparados com os policiais militares, por mais que os *civis* recebam uma formação de cunho militar, jamais deixarão de ser *civis*, pois não vivem integralmente como militares, no sentido do que explica Celso Castro.

Quando colocamos em destaque as diferenças entre a (não) categoria nativa e o conceito analítico, não se trata de avaliar se a militarização “existe ou não”, mas de compreender o que pode ser apreendido a partir de seu potencial analítico e o que pode ser compreendido a partir dos sentidos que ganha no discurso nativo. A meu ver, dessa forma, não há inconciliação entre ambos os usos do termo, mas referências simbólicas distintas para se pensar o fenômeno da influência e domínio militares em tudo aquilo que não versa meramente sobre contextos de guerra. O militarismo, com seus rituais de culto à hierarquia e à disciplina, trata, portanto, sobre um modelo de gestão disciplinador (que individualiza, mas uniformiza) e biopolítico (que normaliza no nível da gestão de populações), visto que age também como uma política de Segurança Pública, com efeitos sobre as subjetividades dos estudantes que objetivam construir um tipo de cidadão próximo aos referenciais e valores militares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a pensar o ambiente escolar a partir de uma experiência que veio se destacando recentemente como prática de governo: o repasse de escolas sob total responsabilidade da Secretaria de Educação estadual à administração pela Polícia Militar, que adota em seu discurso oficial sobre o modelo que ele é uma parceria entre a secretaria citada e a Secretaria de Segurança Pública baseada em uma divisão de responsabilidades: enquanto profissionais da área de Educação ficariam responsáveis pela dimensão “pedagógica” dessas escolas, os profissionais da Polícia Militar ficariam a cargo de gerir tudo aquilo que estaria no âmbito do que seria “disciplinar”.

Ao longo do trabalho de campo, pude aprender as formas como essa administração acontecia na prática, podendo contrastar, inclusive, o discurso oficial do Comando de Ensino Policial Militar com a realidade com que me deparei. Havia, de fato, uma divisão tão objetiva das atribuições entre as duas instituições? O que meus interlocutores queriam dizer com esse discurso? Havia conflitos de percepção sobre os significados dessa divisão? A partir desse discurso, como a instituição CPMG construía sua identidade? Essas foram algumas das principais perguntas que me fiz desde o início da pesquisa e que procurei responder a partir da análise das rotinas da escola, com destaque para dois momentos de caráter mais ritualizado que trouxeram desdobramentos para refletir sobre a dinâmica de construção identitária e política do espaço escolar.

Além disso, um dos objetivos da pesquisa foi problematizar o modelo CPMG como um modo de governo e seus efeitos de poder. Qual seria o objetivo do governo estadual e, especificamente, da própria Polícia Militar com a nova administração? Que táticas eram utilizadas nessa “política pública” no sentido de formar novas subjetividades? Que valores, percepções e saberes estavam em jogo quando uma instituição de Segurança Pública assume e divide responsabilidades com os profissionais da Educação?

A análise dos dados permitiu compreender que as categorias nativas “disciplinar” e “pedagógico” ganhavam sentidos dissonantes, mas complementares, na construção do espaço e das relações entre os diferentes sujeitos que viviam o ambiente escolar. Noções como “disciplina”, “cidadania” e “militarização” possuem sentidos específicos nesse contexto, que devem ser consideradas levando-se em consideração os símbolos e lógicas que permeiam o militarismo enquanto uma cultura institucional e uma tecnologia de poder que é ponto central na constituição de uma prática de governo voltada a repensar as bases do modelo de educação pública moderno no Brasil, visto que o militarismo é um modelo totalizante e hierárquico de

manutenção de uma ordem social. Destaco que os Colégios da Polícia Militar configuram um modelo que opera tanto em nível “disciplinar” como “pedagógico”, que se entrecruzam e se dissolvem um no outro, na medida em que a disciplinarização carrega consigo uma pedagogia. Partindo dessa dinâmica, pudemos refletir sobre os efeitos do CPMG como uma “política pública” que atua ao mesmo tempo no campo da Educação e da Segurança Pública.

Penso que este trabalho ainda pode render mais questionamentos, dado o volume de dados que ainda resta para ser explorado. Da mesma forma, outras dimensões do contexto etnográfico ainda podem ser mais bem conhecidas e exploradas, a fim de melhor compreender a formação policial militar atuante nas quase três dezenas de escolas militares que existem hoje no estado de Goiás. Nesse sentido, seria de grande contribuição para entender mais a fundo o trabalho desenvolvido pela Polícia Militar que se pesquisasse sobre o curso de formação que é oferecido aos praças que atuam/irão atuar nas unidades dos CPMG. Entendo que essa dimensão do aprendizado policial diferenciado agregaria um conhecimento substancial na compreensão dos saberes e pedagogias policiais que norteiam a instituição quando a mesma deve atuar em um ambiente diferente das ruas e batalhões de polícia.

Por fim, devo ressaltar que a dissertação tratou de um universo que, apesar de policial, é fortemente marcado por valores, ritos, normas e símbolos militares. A herança militar aparece nos CPMG como o grande trunfo e ser meticulosamente explorado na vida cotidiana das escolas. Não houve intenção alguma em desconsiderar os saberes tipicamente policiais dentro da PM, se podemos colocar dessa forma, na construção de seu trabalho e das relações que os policiais estabeleciam com a comunidade escolar. Entendo que minha pesquisa chama a atenção para o fato de que o militarismo da Polícia Militar pode ser um mecanismo cujas técnicas e procedimentos ainda se fazem muito relevantes para compreender essa instituição, inclusive no que tange às expectativas do “mundo civil” acerca do valor que possuem para se pensar as ordens sociais desejadas. A mim, fica a impressão cada vez mais forte de que o militarismo ainda representa um universo de comparação com esse “mundo civil”, não apenas no que este significa na esfera da Segurança Pública, mas como vimos, na formação escolar de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sérgio. Insegurança versus direitos humanos: entre a lei e a ordem. *Tempo Social*. São Paulo, vol. 11, n. 2, p. 129-153, out. 1999.

BRASIL. Lei federal n. 8069 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. O que é o Saeb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>.

BRASIL. Ministério da Educação. Prova Brasil: avaliação tem foco na escola. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/prova-brasil>.

CARUSO, Haydée Glória Cruz. Das práticas e dos seus saberes: A construção do “fazer policial” entre as praças da PMERJ. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Ciência Política. ICHF. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2004.

CARUSO, Haydée Glória Cruz. “Choque de ordem na Lapa – Uma análise sobre práticas de policiamento no centro cultural do Rio de Janeiro”, em *Conflitos, Direitos e Moralidades em Perspectiva Comparada: Vol. 1*. Garamond, Rio de Janeiro, 2010.

CARVALHO, José Murilo. de. *Forças Armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASTRO, Celso. *O espírito militar: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras*. Capa. Celso Castro. J. Zahar Editor, 1990.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

_____. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DUMONT, Louis. Homo hierarchicus: o sistema das castas e suas implicações. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Segurança, Território, Populações. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KANT DE LIMA, R. A polícia da cidade do Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

_____. “Polícia, Justiça e Sociedade no Brasil: Uma Abordagem Comparativa dos Modelos de Administração de Conflitos no Espaço Público”, Revista de Sociologia e Política, 13, pp. 22-38.

_____. Direitos Civis, Estado de Direito e “Cultura Policial”: a formação policial em questão. Revista Brasileira de Ciências Criminais. São Paulo, SP. P. 241 – 256, 2003. Editora Revista dos Tribunais. Ano 11. Janeiro a Março de 2003

LEIRNER, Piero. Meia Volta Volver: Um estudo antropológico sobre a hierarquia militar. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

LEIRNER, Piero. Hierarquia e Individualismo em Louis Dumont. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MIRANDA, A. P. M. Dilemas da formação policial: treinamento, profissionalização e mediação. Educação Profissional: Ciência e Tecnologia, volume 3, número 1, p. 000-000, jul./dez. 2008

MUNIZ, J. Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser: cultura e cotidiano da polícia militar do Estado do Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado) - IUPERJ, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 1999.

_____A Crise de Identidade das Polícias Militares Brasileiras: Dilemas e Paradoxos da Formação Educacional. Research and Education in Defense and Security Studies. CENTRE FOR HEMISPHERIC STUDIES. Washington – DC. May 22-25, 2001.

NUMMER, F. V. *Ser polícia, ser militar: o curso de formação na socialização do policial militar*. Niterói, RJ: EdUFF, 2005.

NÓBREGA JÚNIOR, José Maria. A militarização da segurança pública: um entrave para a democracia brasileira. *Revista Sociologia Política*. Curitiba, v. 18, n. 35, p. 119-130, fev. 2010.

SHORE, Cris & WRIGHT, Susan [orgs]. *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. Taylor & Francis e-Library, 2005.

SOUZA, Jessé. A Sociologia dual de Roberto DaMatta: Descobrimos nossos mistérios ou sistematizando nossos autoenganos?. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 16, nº 45, fev-2001.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. CASTRO, João Paulo Macedo e. “Política(s) Pública(s)” em Raça: novas perspectivas antropológicas. Osmundo Pinho e Livio Sansone, organizadores. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: Editora da Universidade da Bahia, 2008, pp351-392.

Páginas de internet consultadas

1. Legislações

http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/1996/decreto_4717.htm (Acesso em 18 de abril de 2016)

http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1975/lei_8033.htm (Acesso em 18 de abril de 2016)

http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7296 (Acesso em 16 de abril de 2016)

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0667.htm (Acesso em 6 de maio de 2016)

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (Acesso em 8 de maio de 2016)

2. Reportagens

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>

(Acesso em 5 de maio de 2016)

<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/07/1662655-maioria-da-populacao-diz-ter-medo-da-policia-militar-aponta-datafolha.shtml>

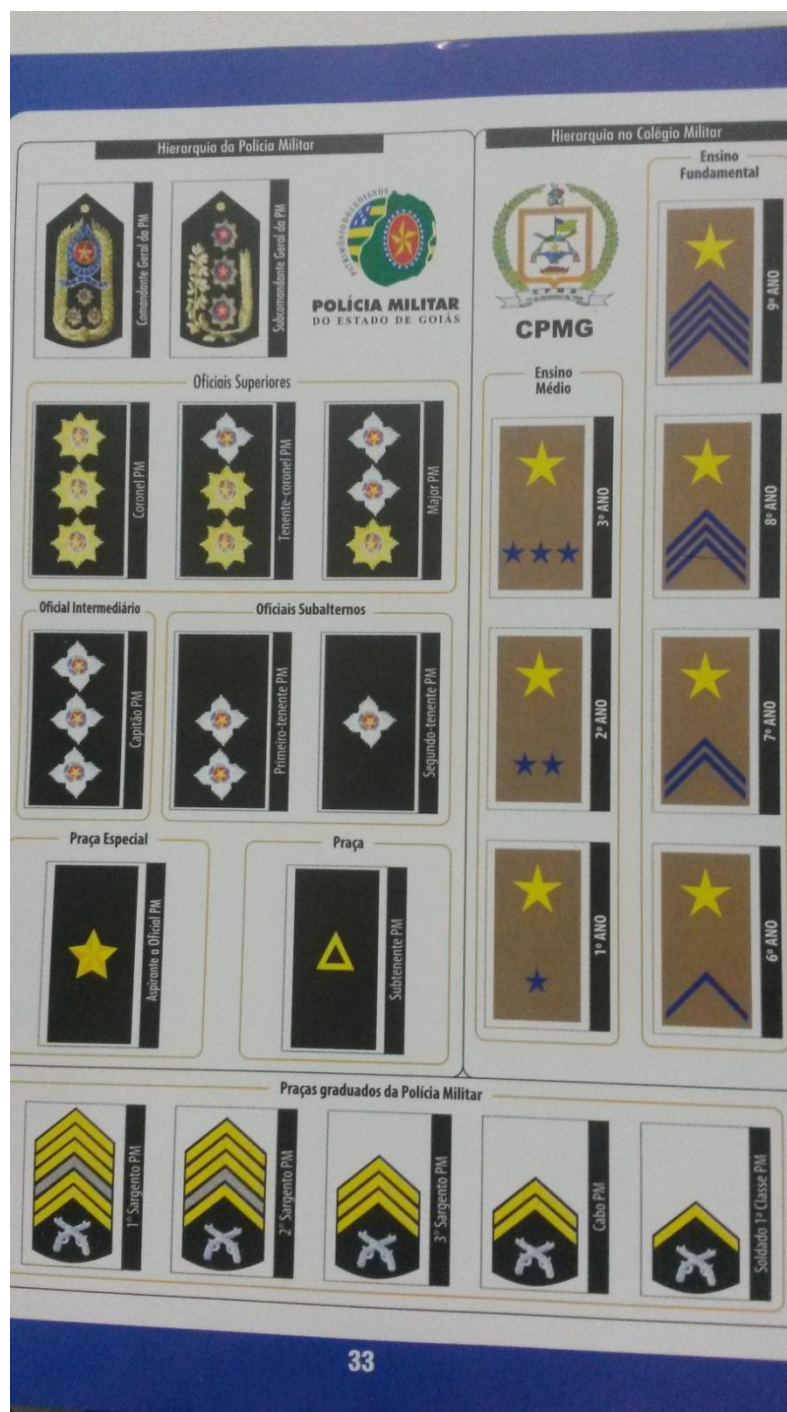
(Acesso em 12 de maio de 2016)

Anexo 1. Brasão dos Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG)

Anexo 2. Modelos de uniforme e padrões de cabelo utilizados pelos estudantes dos CPMG (imagem retirada da própria agenda escolar oferecida a todos os colégios da Polícia Militar)



Anexo 3. Símbolos de hierarquia (patentes) na Polícia Militar lado a lado aos símbolos de hierarquia entre séries escolares (fotografia tirada da própria agenda escolar)



Anexo 4. Tabelas com comparativo entre médias no IDEB. Os dados comparam a nota média do município e do Colégio da Polícia Militar de referência desse mesmo município entre os anos de 2007 e 2013.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - Valparaíso do Goiás-GO		
Ano	Geral Valparaíso	CPMG Fernando Pessoa
2007	3,2	2,9
2009	3	2,9
2011	3,5	3,6
2013	4,1	4,2

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - Novo Gama-GO		
Ano	Geral Novo Gama	CPMG José de Alencar
2007	2,8	2,9
2009	2,7	3
2011	3,1	2,8
2013	4,1	3,6

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - Goiânia		
Ano	Geral Goiânia	CPMG Polivalente Modelo Vasco
2007	3,5	4,8
2009	3,7	5,2
2011	4,1	5,8
2013	4,7	5,7