



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA

SEBASTIÃO DONIZETI DA SILVA LINHARES

**TRABALHO DOCENTE, CAMPO E *HABITUS* EM COLÉGIOS
DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS.**

GOIÂNIA
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESSES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Sebastião Donizeti da Silva Linhares

3. Título do trabalho

Trabalho docente, campo e habitus em colégios da Polícia Militar do estado de Goiás.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **SEBASTIÃO DONIZETI DA SILVA LINHARES, Discente**, em 08/07/2022, às 09:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jordão Horta Nunes, Professor do Magistério Superior**, em 12/07/2022, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=3277824&infra_sistema=1...), informando o código verificador **3026021** e o código CRC **00DED566**. Referência: Processo

SEBASTIÃO DONIZETI DA SILVA LINHARES

**TRABALHO DOCENTE, CAMPO E *HABITUS* EM COLÉGIOS
DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Sociedade, Política e Cultura.

Linha de pesquisa: Trabalho, Formação e Representações Culturais.

Orientador (a): Professor(a) Doutor(a) Jordão Horta Nunes.

**GOIÂNIA
2022**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Linhares, Sebastião Donizeti da Silva

Trabalho docente, campo e habitus em colégios da Polícia Militar no Estado de Goiás [manuscrito] / Sebastião Donizeti da Silva
Linhares. - 2022.

CXII, 112 f.

Orientador: Prof. Dr. Jordão Horta Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Campo. 2. Educação. 3. Habitus. 4. Militar. 5. Trabalho. I. Nunes, Jordão Horta, orient. II. Título.

CDU 316



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 12 da sessão de Defesa de Dissertação de Sebastião Donizeti da Silva Linhares, que confere o título de Mestre em Sociologia, na área de concentração em Sociedade, Política e Cultura.

Aos vinte e nove de abril de dois mil e vinte e dois, a partir das quatorze horas na sala virtual <https://meet.google.com/bbo-wgyw-urc>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "Trabalho docente, campo e habitus em colégios da Polícia Militar do estado de Goiás". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Jordão Horta Nunes (UFG) com a participação das demais membras da Banca Examinadora: Professora Doutora Jaqueline Pereira de Oliveira Vilasboas (UFG) membra titular interna; Professora Doutora Reycilane Carvalho Silva (PMGO), membra titular externa. Durante a arguição as membras da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão reservada a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato considerado aprovado, desde que acate as considerações efetuadas pelas membras da banca. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Jordão Horta Nunes, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Membras da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Flávio Munhoz Sofiati, Coordenador de Pós-graduação**, em 06/07/2022, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Pereira De Oliveira Vilasboas, Professora do Magistério Superior**, em 06/07/2022, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jordão Horta Nunes, Professor do Magistério Superior**, em 12/07/2022, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3026012** e o código CRC **6DF3D289**.

Referência: Processo nº 23070.019773/2022-55 SEI nº 3026012

Dedico este trabalho à minha Mãe Célia, minha Esposa Lúcia e meus Filhos Maria Clara, Cassia, Carla Cristina e Hudson. Obrigado pelo apoio incondicional por toda a vida. Amo vocês

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Lúcia, pela paciência, suporte e apoio durante toda esta jornada. Sem dúvida este caminho não seria possível sem o seu amor, carinho e palavras de sabedoria.

Aos meus filhos, Cássia, seu apoio foi no momento certo e decisivo, muito obrigado. Maria Clara pelas palavras de sabedoria e carinho; Carla Cristina e Hudson gratidão a todos os momentos de convivência em família.

À minha mãe, gratidão pelas interseções diárias, amor incondicional de toda minha vida.

Ao Professor Jordão Horta Nunes, pela acolhida desde minha admissão neste programa; a cada reunião de orientação, qualificação e defesa. Com certeza acrescentam-se incontáveis experiências, muito contribuiu para um maior amadurecimento teórico, metodológico e principalmente humano.

Aos meus amigos de toda a vida, por sua enorme paciência e incentivo diante de todos os desafios. Em especial, ao amigo Professor Alexandre, grande incentivador e motivador, crítico, mas sempre positivo nas conversas informais as quais muito me ajudaram ao longo da caminhada e a Marcio Guimarães Tostes (*Im Memoriam!*).

A todos meus alunos e alunas do Colégio São Francisco de Assis, assim como seu corpo diretivo. Sem sua prontidão esta pesquisa perderia completamente a sua essência.

Aos colegas, professores e funcionários do PPGE-UFG pelo ótimo convívio em disciplinas, seminários, congressos, bate-papos e muitos conhecimentos apreendidos e compartilhados.

Aos educadores e educadoras que sempre foram parte primordial de minha trajetória pessoal, intelectual e humana. Àqueles que dividem seu dia a dia comigo e enriquecem minha prática com conselhos e trocas.

A todos os educadores e educadoras de um país em que não são valorizados como deveriam ser e aos lutadores que sempre foram e serão, em um contexto sempre e extremamente desafiador.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Pierre Bourdieu

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (PPGS/UFG), na linha de pesquisa “Trabalho, formação e Representações Culturais”. Seu objetivo principal é analisar o trabalho docente em colégios da Polícia Militar no Estado de Goiás e os objetivos específicos são, apreender a subjetividade dos(as) agentes que estão inseridos nesta forma de campo e sua representatividade nos colégios da polícia militar; identificar as condições da formação de um campo e de um *habitus* militar dentro das unidades escolares denominadas CPMG – Colégio da Polícia Militar de Goiás; caracterizar as condições e as formas de organização e contratação de trabalho nos CPMG; analisar a mudança profissional e comportamental para trabalhadores/as que passam a vivenciar uma forma de educação militar tendo trabalho na educação cível; compreender como acontece o trabalho dentro de um campo, o da educação militar no Estado de Goiás e de construção de um *habitus* correspondente. A metodologia empregada envolveu pesquisa bibliográfica, análise quantitativa de bases de dados governamentais (INEP) e de survey elaborado e análise qualitativa de entrevistas semiestruturadas com docentes dos colégios selecionados). O processo de militarização de parte das escolas no Estado de Goiás teve seu início em meados dos anos de 1999 a 2000, gerando assim um campo escolar específico a partir de uma gestão tipicamente militar. Este estudo deixa como benefício um levantamento bibliográfico sobre a teoria de campo e *habitus* em Pierre Bourdieu, além de um levantamento e compilação de dados atualizados sobre as escolas de gerência militar; aspectos relevantes sobre a forma de trabalho e subjetividade dos agentes (professores) dentro deste campo de trabalho.

Palavras-chave: Campo. Educação. *Habitus*. Militar. Trabalho.

TEACHING WORK, FIELD AND HABITUS IN MILITARY EDUCATION IN THE
STATE OF GOIÁS.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Postgraduate Program in Sociology of the Faculty of Social Sciences of the Federal University of Goiás (PPGS/UFG), in the line of research “Work, formation and Cultural Representations”. Its main objective is to analyze the teaching work in military police colleges in the State of Goiás and the specific objectives are to apprehend the subjectivity of the agents who are inserted in this form of field and their representation in the military police colleges.; to identify the conditions for the formation of a field and a military habitus within the school units called CPMG – Colégio da Polícia Militar de Goiás; to characterize the conditions and forms of organization and contracting of work in the CPMG; to analyze the professional and behavioral change for workers who start to experience a form of military education having work in civil education; understand how work happens within a field, that of military education in the State of Goiás and the construction of a corresponding habitus. The methodology used involved bibliographic research, quantitative analysis of governmental databases (INEP) and of an elaborated survey and qualitative analysis of semi-structured interviews with teachers from the selected schools). The process of militarization of part of the schools in the State of Goiás began in the middle of the years 1999 to 2000, thus generating a specific school field from a typically military management. This study leaves as a benefit a bibliographic survey on field theory and habitus in Pierre Bourdieu, as well as a survey and compilation of updated data on schools of military management; relevant aspects about the way of working and subjectivity of agents (teachers) within this field of work.

Keywords: Field. Education. Habitus. Military. Work.

LISTA DE IMAGENS

FIGURA - 1 LEI 12.719 DE 02 DE OUTUBRO DE 1995.....	68
FIGURA - 2 LEI 18.967 DE 22 DE JULHO DE 2015.....	70

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 2017.....	67
GRÁFICO - 2 QUESTÕES 32 QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.	91
GRÁFICO - 3 QUESTÕES 50 QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.	95
GRÁFICO - 4 QUESTÕES 51 QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.	96
GRÁFICO - 5 QUESTÕES 52 QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.	96
GRÁFICO - 6 QUESTÕES 53 QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.	97
GRÁFICO - 7 QUESTÕES 54 QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.	98

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - COLÉGIOS MILITARES POR ESTADOS DA FEDERAÇÃO.....	53
TABELA 2 - COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR POR ESTADOS DO BRASIL.....	61
TABELA 3 - ESCOLAS POR TIPO DE DEPENDÊNCIA.....	63
TABELA 4 - ESCOLAS QUANTO AO TIPO DE VÍNCULO.....	64
TABELA 5 - ESCOLAS VINCULADAS À SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DE GOIÁS.....	64
TABELA 6 - DOCENTE POR GÊNERO.....	79
TABELA 7 - DOCENTE POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE.....	80
TABELA 8 - DOCENTE POR ÁREA DE CONHECIMENTO.....	80
TABELA 9 - PROFISSÃO/OCUPAÇÃO DO PAI.....	81
TABELA 10- PROFISSÃO/OCUPAÇÃO DA MÃE.....	81
TABELA 11- RENDIMENTO MENSAL PROVINDO DO TRABALHO.....	82
TABELA 12 - RENDIMENTO MENSAL FAMILIAR.....	83
TABELA 13- DOCENTES QUANTO À FORMA DE CONTRATAÇÃO.....	85
TABELA 14 - INÍCIO DOS TRABALHOS COMO DOCENTE NO CEPMG.....	88
TABELA 15 - MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS GOIANAS POR ANO.....	89
TABELA 16 - O QUE MOTIVOU VOCÊ VIR A TRABALHAR NO CEPMG.....	90
TABELA 17- TEMPO DE TRABALHO SEMANAL COMO DOCENTE.....	95

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PERFIL DAS PESSOAS ENTREVISTADAS.....	78
QUADRO 2 - FAIXA DE RENDA FAMILIAR POR CLASSES.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE: Conselho Estadual de Educação.

CNEG: Campanha Nacional de Educandário Gratuito.

CM: Colégio Militar.

CMCG: Colégio Militar de Campo Grande.

CMRJ: Colégio Militar do Rio de Janeiro.

CPMG: Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás

CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CSEC: Centro de Sociologia da Educação e Cultura.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

GO: Goiás

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

PM: Polícia Militar.

RE: Regimento Escolar.

SCMB: Sistema Brasileiro dos Colégios Militares.

SEDUCE: Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás.

SINTEGO: Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

SSPGO: Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I – A IDEIA DE CAMPO E <i>HABITUS</i> EM BOURDIEU: e as condições da formação de um campo e de um <i>habitus</i> militar.....	22
	33
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS.	
2.1 - A educação na sociologia clássica.....	33
2.2 - A educação na sociologia contemporânea sob a ótica bourdiesiana.....	42
2.2.1 – A educação na sociologia contemporânea: a nova sociologia da educação.....	46
2.3 – Subjetividade dos agentes nos colégios da polícia militar de Goiás.....	49
2.4 - História da militarização das escolas no Brasil e em Goiás.....	51
2.4.1 - Educação militar no Brasil.....	51
2.4.2 - Contexto histórico/político da educação militar em Goiás	55
2.4.2.1 - Contexto histórico/político do CEPMG Dr. Cezar Toledo.....	66
2.4.2.2 - Contexto histórico/político do CEPMG Benedita Brito de Andrade.....	67
2.4.2.3 - Contexto histórico/político do CEPMG Waldemar Mundim	69
CAPÍTULO III – DISCUSSÕES ACERCA DO TRABALHO E DO TRABALHO DOCENTE.....	72
3.1 - Conceitos e análise do trabalho ao longo da história.....	72
3.2 - Discussões sobre o trabalho docente.....	74
3.3 - Análises dos dados pesquisados com base na praxiologia bourdiesiana....	77
3.3.1 - Análises sobre as condições de organização e contratação de trabalho dentro das unidades denominadas CEPMG.....	83
3.3.2 – Análise sobre a mudança profissional e comportamental para trabalhadores/as que passam a vivenciar uma forma de educação militar tendo trabalhado na educação civil.....	88
3.3.3 – Análise para compreender como acontece o trabalho dentro de um campo, o da educação militar no Estado de Goiás e de construção de um <i>habitus</i> correspondente.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
Apêndice A - Questionário Socioeconômico.....	108
Apêndice B - Roteiro de entrevista	118

INTRODUÇÃO

Os estudos sociológicos sobre educação acarretam muitos pontos, principalmente em relação à pedagogia empregada, métodos, ideologia, filosofia etc., entretanto, todos esses elementos devem ter como foco principal o pleno desenvolvimento e a construção do ser humano em sua integralidade, para consolidar, no processo de formação social e cidadã, os instrumentos pautados na legislação educacional brasileira.

Nosso interesse em pesquisar o “Trabalho docente, campo e *habitus* na educação militar no Estado de Goiás”, veio justamente para compreender o atual momento que estamos vivenciando no projeto educacional goiano, ou seja, um acelerado processo de militarização, das unidades escolares públicas goianas. O levantamento deste problema de pesquisa se inicia em 2018, com a confecção do projeto de pesquisa, para concorrer ao processo seletivo do PPGS/UFG. No momento específico, inicia-se uma busca no banco de dados da CAPES da UFG e de outras instituições, onde no repositório da PUC/GO obtive a oportunidade de encontrar e ler a dissertação intitulada “*A militarização da escola pública em Goiás*” (SANTOS, 2016).

Ao tomar por leitura esta pesquisa, já houve um encantamento e um olhar para buscar compreender mais sobre o tema em questão. Após a aprovação no programa de mestrado do PPGS/UFG, inicia-se um processo ainda maior de busca para fortalecer o estudo proposto e para que ele fosse desenvolvido, e tomamos como referência a obra sobre a história da educação militarizada em Goiás e no Brasil, existente nas teses e dissertações, tais como: “*A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual*” (ALVES, 2018), “*Escola de civismo e cidadania: ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás*”. (BELLE, 2011), “*Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?*” (CRUZ, 2017), “*“Gestão Militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da polícia militar de Goiás em Aparecida de Goiânia*”. (FERREIRA, 2018), “*A genealogia dos Regimentos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiânia*”. (SANTOS, 2010).

Iniciados os estudos do programa em 2019, foi a hora de buscar elementos do sociólogo proposto no projeto de pesquisa, a saber, Pierre Bourdieu (1930-2002), escritor francês que expressa, em sua teoria sociológica, muitas obras de relevância

para o campo das ciências humanas e sociais que, sob a inspiração de instituições que foram analisadas por ele e que serviram como fonte de intensa investigação e comparações, desenvolve-se sua sociologia; assim, a partir da década de 60, buscou, de maneira fundamentada, dar respostas empiricamente sociais aos problemas como, por exemplo, das desigualdades escolares, o que determinou um marco no campo da sociologia da educação.

Nos primórdios da educação no Brasil, a autonomia nesse campo ocorre de forma diferente quanto ao campo educacional militar, porque a instituição Igreja Católica era quem gerenciava os padrões e as características das formas de ensino, sendo que, neste, era impossível desassociar a educação do campo religioso e, como estávamos no período colonial, se desligar do regime de Portugal que apregoava uma educação pautada na religiosidade e no estado. Assim a Igreja determinava as características do ensino, bem como os conteúdos que seriam administrados nas unidades de ensino que, em geral, tinham a Ordem Religiosa da Companhia de Jesus através de seus sacerdotes a preeminência de administrarem as escolas.

Conforme José A. Sepúlveda (2010), houve a expulsão dos jesuítas de Portugal, este fato ocorreu “na segunda metade do século XVIII”, estando sob o reinado de D. José I, que nomeou como ministro o Conde de Oeiras e, posteriormente, Marquês de Pombal. Este por sua vez deu início a uma cadeia de reformas econômicas, as quais se chocam com os interesses da Companhia de Jesus em Portugal e o desvelar destas tensões leva “à expulsão da Ordem do Reino e das colônias portuguesas”.

De acordo com Cruz (2017), o Marquês de Pombal, após expulsar os sacerdotes jesuítas do território brasileiro, confere a sargentos que sabiam escrever e ler para que estes tomassem conta das unidades escolares existentes, e que os oficiais da época deveriam assumir os postos de professores, ou seja, tanto sargentos quanto oficiais dirigiam as unidades escolares com intuito de que o Estado pudesse obter maior controle disciplinar e o domínio da esfera pedagógica sobre os discentes, ocorria também o intuito de que os alunos fossem preparados para serem soldados livre das amarras das ideologias religiosas implantadas pelos jesuítas, que inibia a violência e os combates.

Já desde o século XVIII, a educação se inicia num processo de ordem militar, a fim de que o Estado pudesse ter mais controle disciplinar e o domínio da esfera

pedagógica sobre os discentes. No século XIX, instaura-se o 1º colégio militar no Rio de Janeiro, sob o comando do Exército, esta instituição vê, na educação, uma forma de interagir e diminuir os laços e barreiras junto à sociedade civil.

Em nosso Estado, o que se vê em âmbito político e como meta, principalmente em meados de 1999, seria a modificação das escolas públicas estaduais em colégios militarizados e geridos pela Polícia Militar de Goiás, pois, conforme sua propaganda de campanha, a sociedade goiana clama por este ensino diferenciado (Cruz, 2017). Logo, a maioria das transformações das unidades escolares estaduais em CPMG foram empreitadas nos anos de governo do Sr. Marconi Perillo na época filiado do PSDB, que através da lei 14.050 de 07 de dezembro de 2001, reafirma a passagem de algumas das escolas estaduais ao Comando da Polícia Militar, conforme dispõe o artigo 1º, inciso XVIII, dando início a todo este processo de criação e militarização de algumas unidades de escolas estaduais de Goiás.

Hoje, no Estado de Goiás, vem se implantando cada vez mais escolas de cunho militar, ou seja, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, INEP, 2020 o Estado conta com 71 unidades sendo 57 de dependência Estadual e 14 Municipais.

Desde o início deste processo de militarização das escolas estaduais em Goiás, muito se falou a respeito e muitas incongruências também surgiram. Isso levou a população a se dividir quanto ao formato de educação proeminente nas unidades designadas primeiramente como CPMG – Colégio da Polícia Militar de Goiás e posteriormente CEPMG - Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás. Por ser um espaço muitas vezes não tão aberto à comunidade civil, surgiram dúvidas e questionamentos.

Uma dessas questões, que me ocorriam por ser professor, era a respeito da forma de trabalho do professor dentro destas unidades escolares. Aprovado no mestrado no ano de 2019 procurei analisar como ocorre o trabalho docente, e como se constituem o campo e o *habitus*, em acepção bourdieusiana, nos colégios da Polícia Militar no Estado de Goiás.

Colocando em evidência as transformações ocorridas nas formas de aplicação do sistema educacional em Goiás ao longo dos anos nas mais diversas unidades educacionais e diante de tantas transformações e modificações sejam legais ou comportamentais, estruturais ou emocionais, filosóficas ou sociológicas

individuais ou coletivas as perguntas que se deve fazer são: Como acontece o processo educacional dentro dos colégios da polícia militar? Será que o processo é o mesmo em todos os colégios da polícia militar? Há diferenciação nas escolas geridas pela PM/GO e por outras instituições militares? Como se estabelece o campo militar dentro do processo educacional brasileiro? Como se aplica e vivencia o *habitus* militar na educação brasileira e em Goiás? Dentro deste campo e *habitus*, como se desenvolve o trabalho dos agentes envolvidos neste processo?

Buscando o interesse socioantropológico, essa interpelação do âmbito profissional sempre foi muito sensível a mim como educador, porque conhecer as várias experiências do campo educacional não é uma tarefa simples, por isso somos levados a refletir sempre sobre nossas próprias práticas, nossos limites e possibilidades que a unidade escolar nos oferece enquanto instituição educacional moderna.

Apregoamos a esses questionamentos o nosso objetivo geral, analisar o trabalho docente em colégios militares no Estado de Goiás, bem como os objetivos específicos: apreender a subjetividade dos(as) agentes que estão inseridos nesta forma de campo e sua representatividade nos colégios da polícia militar; identificar as condições da formação de um campo e de um *habitus* militar dentro das unidades escolares denominadas CPMG – Colégio da Polícia Militar de Goiás; caracterizar as condições e as formas de organização e contratação de trabalho nos CPMG; analisar a mudança profissional e comportamental para trabalhadores/as que passam a vivenciar uma forma de educação militar tendo trabalho na educação civil; compreender como acontece o trabalho dentro de um campo, o da educação militar no Estado de Goiás e de construção de um *habitus* correspondente.

O primeiro capítulo traz informações sobre a sociologia de Pierre Bourdieu sobre a ideia de campo e *habitus* e as condições da formação de um campo e de um *habitus* militar, Aqui o leitor poderá compreender como este autor contemporâneo expõe seus conceitos numa visão sociológica e de que maneira estes conceitos nos auxiliarão a compreender o objetivo geral desta proposta de pesquisa.

Já no segundo capítulo, abordaremos o tema da educação, sociedade e militarização das escolas, bem como versaremos sobre a educação na perspectiva sociológica clássica e na perspectiva contemporânea sob a ótica de Bourdieu. Enfocamos as subjetividades dos agentes nos colégios da polícia militar e a história

do contexto escolar militar no Brasil e nas três unidades escolares que serão fruto da pesquisa empírica.

No terceiro capítulo, apresentaremos uma breve reconstrução acerca do trabalho docente ao longo da história e incorporaremos a análise dos dados construídos na pesquisa.

Usaremos como metodologia na condução da pesquisa, três (3) fases, sendo a etapa inicial o levantamento bibliográfico sobre a obra de Pierre Bourdieu e outros autores que versam no conhecimento sociológico da educação ao longo da história; numa segunda fase a aplicação de questionários estruturados com a finalidade de levantar características socioeconômicas, formação escolar, dados profissionais, características do trabalho no CEPMG, dados sindicais, participação em greves, administração de tempo de trabalho, carreiras e mobilidade, identidade e reconhecimento, relações sociais e intersecção entre o regimento interno CEPMG e o cotidiano dos docentes. A terceira e última fase envolve a construção do roteiro e a realização de entrevista semiestruturada aplicada aos adolescentes selecionados/as a partir dos dados obtidos no questionário aplicado de forma online.

Acreditamos que os resultados da pesquisa podem acarretar benefícios para a gestão das unidades escolares envolvidas, contribuindo para o campo de conhecimento, pesquisa e estudo acadêmico, podendo influir em aspectos políticos e sociais na conjectura de novos anseios e buscas na melhoria do processo educacional em Goiás e da qualidade profissional docente e social.

CAPÍTULO 1: A IDEIA DE CAMPO E HABITUS EM BOURDIEU: e as condições da formação de um campo e de um *habitus* militar.

Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, produziu muitas obras de relevância para o campo das ciências humanas e sociais, sob o foco de instituições e práticas que foram por ele analisadas, como a educação e a cultura, objetos de intensa investigação e comparação. A partir da década de 1960, Bourdieu buscou construir uma teoria sociológica, com suporte na investigação empírica, sobre o problema das desigualdades escolares, o que determinou um marco no campo da sociologia da educação.

A década de 1960 é avaliada como um período de magnificência para o campo das ciências sociais francesas, marcado por um desenvolvimento de processo acelerado, sobretudo na ampliação dos pesquisadores e na volumosa produção científica deste período, fez com surgissem muitos pesquisadores, entre eles Pierre Bourdieu (1930) que viria a despontar como escritor em 1967 junto ao (CSEC) Centro de Sociologia da Educação e Cultura, onde juntamente com outros autores se tornaria uma das maiores fontes de estudos universitários e desde então suas análises dedicadas à sociologia da educação e da cultura marcam gerações de sociólogos ganhando notoriedade em todo mundo. (NOGUEIRA, 2007).

O próprio Bourdieu afirma:

[...] a sociologia da educação e da cultura desempenhou um papel importante em meu trabalho, na medida em que o sistema escolar era uma ocasião privilegiada de estudar os fenômenos de transmissão cultural ou, em outras palavras, de colocar a respeito de nossa sociedade problemas que os antropólogos tradicionalmente colocam acerca das sociedades estudadas por eles, como por exemplo, o problema da transmissão das estruturas mentais e do sistema de classificação. (BOURDIEU, 2000, p. 18-19).

Destarte aqui a relevância que Bourdieu elenca na sociologia da educação e da cultura, como elementos privilegiados no desempenho de seu trabalho, bem como o estudo do sistema escolar e os fatos relativos à transmissão cultural. A sociologia tem, entre as muitas reflexões, discutir a relação que há entre o indivíduo e a sociedade, e esta investigação gera diferentes opiniões que muitas vezes não convergem entre si. No entanto, a obra de Pierre Bourdieu, de acordo com Cécile Raud (2007), é fortemente influenciada pelos autores clássicos: Karl Marx, Émile

Durkheim e Max Weber. Considerando as perspectivas de Durkheim no intuito de buscar uma unificação nas ciências sociais frente à sociologia, Pierre Bourdieu apresenta uma proposta teórica que versa entre o estruturalismo e o modelo proposto por Émile Durkheim. Assim:

O estruturalismo se conecta à sociologia de Durkheim na medida em que pretende desvendar o peso das estruturas sociais por trás das ações dos sujeitos. (O pensamento de Bourdieu é uma versão mais radical do modelo de Durkheim). Para o estruturalismo (pensamento de Bourdieu na primeira fase de sua produção, década de 1960), os sujeitos são uma espécie de marionetes das estruturas dominantes, isto é, mesmo aqueles que parecem estar liberados das determinações sociais, são movidos por forças ocultas que os estimulam a agir, mesmo que não tenham consciência disso. ("condições objetivas" que o investigador deve desvendar, pois é nelas que residem as explicações). (BODART, 2010).

Desta forma, de acordo com (GADOTT) 2001, os sujeitos por estarem ausentes de certo nível de sociedade, não são os sujeitos da ação, simplesmente se pode inferir que o sujeito não existe. Assim, chama-se de ação a reprodução das estruturas e o sujeito encontra-se refreado aos intentos da sociedade, fazendo o que está determinado pelas estruturas e, por isso, é iludido pelos discursos dominantes, que o levam a refletir que sua ação é fruto de sua própria vontade.

Igualmente, Catani (2017) nos leva à compreensão de que não é comum encontrarmos um acordo entre as várias correntes sociológicas que se defrontam com as mais variadas questões que lhe são propostas, desta forma uma coisa é unânime, que é a diferença que é aplicada nas atividades sociais sejam elas modernas ou não o nosso conjunto social é composto por uma diversificação de autores que caracterizam também uma diferenciação social de funções e atividades.

Bourdieu, propondo sua teoria dos campos, entrega um modelo bastante geral para que pensemos de forma diferenciada a sociedade. Nas sociedades altamente diferenciadas, escreveu ele, "o cosmo social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específica e irreduzível às que regem os outros campos". (*apud* CATANI, 2017).

Ainda de acordo com Catani (2017), Bourdieu define o campo coabitando a universos e propriedades que pertencem a teóricos diferentes, mas particularizando o universo de Durkheim e de Max Weber, considerando a não facilidade de sintetizar as propriedades e as essências de um campo. Ele remonta à

década de 1980, onde havia construído, em muitas ocasiões, um conceito que ocuparia um lugar central em sua sociologia, mesmo tendo se tornado difícil pelas inflexões que o conceito sofre por ocasião de sua utilização em particular na sociologia de Pierre Bourdieu.

Bernard Lahire reconstrói o conceito de campo em Bourdieu, identificando alguns elementos fundamentais:

- Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global.
- Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irreduzíveis às regras do jogo ou aos desafios de outros campos (o que faz “correr” um matemático – e a maneira como “corre” – nada tem a ver com o que faz “correr” – e a maneira como “corre” – um industrial ou um grande costureiro).
- Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições.
- Esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições.
- As lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo (o monopólio do capital específico legítimo) e/ou da redefinição daquele capital.
- O capital é desigualmente distribuído dentro do campo e existem, portanto, dominantes e dominados.
- A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo, que é, portanto, definida pelo estado de uma relação de força histórica entre as forças (agentes, instituições) em presença no campo.
- As estratégias dos agentes são entendidas se as relacionarmos com suas posições no campo.
- Entre as estratégias invariantes, pode-se ressaltar a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão (o estado da relação de força existente). As primeiras são mais frequentemente as dos dominantes e as segundas, as dos dominados (e, entre estes, mais particularmente, dos “últimos a chegar”). Essa oposição pode tomar a forma de um conflito entre „antigos” e „modernos”, “ortodoxos” e „heterodoxos” (...).
- Em luta uns contra os outros, os agentes de um campo têm pelo menos interesse em que o campo exista e, portanto, mantêm uma “cumplicidade objetiva” para além das lutas que os opõem.
- Logo, os interesses sociais são sempre específicos de cada campo e não se reduzem ao interesse de tipo econômico.
- A cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo (por exemplo, o *habitus* da fiologia ou o *habitus* do pugilismo). Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condições de jogar o jogo e de acreditar na importância desse jogo.
- Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no campo.
- Um campo possui uma autonomia relativa; as lutas que nele ocorrem têm uma lógica interna, mas o seu resultado nas lutas (econômicas, sociais, políticas...) externas ao campo pesa fortemente sobre a questão das relações de força internas (LAHIRE, 2002, p. 47-48).

Assim sendo, esta lista de elementos fundamentais se baseia em estudos de casos que devem orientar o pesquisador ao longo de suas pesquisas. Desta forma, Bourdieu tinha, indiscutivelmente, o sentimento de justiça ao conceito e a

especificidade dos campos, assim como o de ter levado as várias constituições de qualquer tipo de campo. O universo “puro” da ciência mais “pura”, escrevia ele, é um campo social como qualquer outro, com suas relações de força e seus monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e suas vantagens, mas todas estas invariantes revestem formas específicas (Bourdieu, 1976, p. 89),

Frente a esta visão, ao pensar a educação e, em especial, a educação em escolas militares em Goiás como um lugar para formação discente, tendo em vista que o objetivo final poderá ser a conclusão da educação básica, como o acesso ao ensino superior ou até mesmo para adentrar ao mercado de trabalho. O conceito de campo em Bourdieu (1983) nos remete a esse espaço social, ao conjunto de relações que está correlacionado aos *habitus* das pessoas que o compõem, assim como “à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes” (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Ao discorrermos as lutas concorrenciais existentes no campo da educação militarizada, poderemos ver como as ações dos agentes/profissionais docentes são percebidas dentro deste espaço e qual o lugar que o ensino, dentro dos colégios da polícia militar, ocupa na sociedade goianiense.

Não esqueçamos de que um campo, segundo os aportes de Bourdieu (1983), é um espaço social complexo, dotado de relações de forças entre seus agentes que lhes são próprios. Sua estrutura é composta por leis, regras e acima de tudo um capital bem específico, a dinamicidade deste espaço social se parece com um jogo, onde todos os agentes atuais estão em diversas posições, ou seja, no pensamento bourdieusiano cada campo é um espaço de lutas dos agentes pelo monopólio da violência simbólica legitimada em seu interior e pela posse do capital que é próprio desse campo.

Ao percorrer o caminho da história do campo militar no Brasil e como este integrou e integra o campo educacional brasileiro é preciso resgatar um contexto que se encontra exposto na trajetória educacional e militar do Brasil, e perceber como estes campos foram se instrumentalizando ao longo de nosso período histórico.

De acordo com Catani (2004, p. 4), “se a presença ou a utilização do conceito de campo no domínio das humanidades – e, em especial, da produção educacional – têm sido recorrentes, nem sempre têm sido acompanhadas de uma

incursão mais demorada pela obra de Bourdieu”.

Elaine Pereira (2015) enfatiza que o campo é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras características, ao mesmo tempo em que sofre influência e se relaciona com um espaço social maior. É um espaço de luta entre os seus integrantes que buscam alcançar/manter determinadas posições. Essas posições são conseguidas por meio de disputa de capitais específicos, julgados de acordo com os atributos de cada campo.

Os campos são compostos por agentes, que podem ser indivíduos ou instituições, os quais inventam os espaços e os fazem existir pelas relações que aí constituem. Um dos princípios dos campos, à medida que produz o que os atuantes podem ou não fazer, é a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (BOURDIEU, 2004, p.23).

Bourdieu (2004) nos adverte que não há campo sem disputa e sem luta, e é este contexto que marca e constrói o caminho de uma identidade possibilitando um *habitus* que tem características de cunho militar e também educacional, ou seja, o campo é como “o lugar de uma luta para determinar as condições e critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados” (BOURDIEU, 2011, p.32). O(s) campo(s),

São resultados de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo e o que dá suporte são as relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia, isto é, o monopólio da autoridade, que concede o poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo. (BOURDIEU, 1983, p. 114).

Igualmente, levando em conta o conceito de campo para Pierre Bourdieu considera-se que este contribui para a investigação sobre o campo militar na educação em Goiás. De acordo com Rawolle e Lingard (2015, p. 19), na obra de Bourdieu o termo “campos” substitui “instituições” o mundo social é visto e constituído de vários campos sociais, ou seja, ao falar sobre política, Bourdieu diria campo da “política”, ao invés de comunicação, campo jornalístico, ao invés de direito, campo do direito, ao invés de Estado ou burocracia, campo da burocracia estatal e assim subsequente. Logo, compreender a gênese social de um campo bem como suas especificidades, suas questões simbólicas e materiais no jogo que por

elas são gerados, seria como explicar as ações “dos produtores e as obras por eles produzidas e não como geralmente se julga reduzir ou destruir” (BOURDIEU, 2003, p.69).

Ainda em Bourdieu (2004) um campo em seu processo de autonomização para se estruturar necessita solidificar seus quadros próprios, caminhando numa investida de formação para que se consolide um *habitus* correspondente. Prevalece que esse caminho não é imediato e nem similar, ou seja, há avanços e retrocessos.

De acordo com José A. Sepúlveda (2010), quanto ao processo de independência política do Brasil, o campo militar e o educacional tiveram papéis subalternos dentro do contexto da construção da sociedade brasileira. Porém, com o advento da República há uma preocupação em buscar definir tais campos; assim acontecem os diferentes processos de autonomização de militares e educadores, sendo que o campo militar encontra seu espaço mais autônomo, já o campo educacional permanece heterônomo.

Vale ressaltar que a constituição de 1824 já definia o papel dessas forças militares, divididas em Exército, Marinha, Milícias e Guardas Policiais. Os primeiros com o objetivo de manter as fronteiras; as milícias com funções de manutenção da ordem pública das comarcas e a última com funções específicas de defesa individual, perseguindo e prendendo os criminosos. (SEPULVEDA, 2014, p. 360).

Uma vez estabelecidas as prerrogativas legais que cada instituição do campo militar deveria obedecer na efetividade de suas ações, precisamos esclarecer que o exército, além de auxiliar nas fronteiras, exerceu também um papel em âmbitos educacionais e na vida intelectual dos cidadãos brasileiros.

De acordo com Jefferson G. Nogueira (2014) o caminho percorrido pelo exército no processo educacional passa por algumas etapas, iniciando-se com a vinda da Família Real ao Brasil, período em que o ensino era precário e improvisado. Com a vinda da Corte Portuguesa viu-se a necessidade de planejar e reestruturar o exército para que tivessem uma forma militar mais eficiente; assim, criou-se a Real Academia que funcionava com cursos só para militares e cursos de engenharia.

Nelson W. Sodré (1979) defende e apresenta a tese que com o advento da Guerra do Paraguai e a reorganização do Exército Brasileiro, se instaura uma nova realidade política no Brasil. Souza (2004) especifica que o ensino militar sofre modificações e a formação de oficiais se estabelece à luz de uma legislação

específica, tendo em vista a separação da Escola Militar e a Escola Central, ou seja, a formação dos engenheiros que até então era feita pela escola militar passou a ser realizada pela escola central.

Desta forma, Sepúlveda (2014, p. 366) enfatiza que essa separação cria uma perspectiva quanto ao processo de autonomização do campo militar e concomitantemente enfraquece o campo educacional, pois desta forma o campo militar criava elementos internos que lhe davam um *habitus* mais específico, já o campo educacional teria que buscar elementos externos ao campo, pois teria que dar conta de um tipo específico de formação, a de engenheiros:

O processo de autonomização do campo militar foi, então, resultado de uma combinação de fatores que permitiu aos militares começar a definir por si sós as regras de organização interna de seu campo. Assim, embora o campo militar tentasse se organizar desde a independência, em 1822, foi somente a partir de um fator externo específico, a Guerra do Paraguai, que o campo se definiu. Vale lembrar que, até então, o campo sofria com a forte dependência do campo político. Tanto o período do Primeiro Reinado como o Período Regencial foram marcados pela desarticulação das Forças Armadas, principalmente o Exército. Exemplo disso foi o Ato Adicional de 1834. Todavia, o campo militar, principalmente após a Guerra do Paraguai, só se legitimou quando passou a cuidar de seu próprio processo de formação de quadros. Para que isso fosse possível, foi preciso contar com boas escolas de conhecimento geral e de conhecimento específico. Com relação a esse último, cabia às Forças Armadas a sua organização; com relação ao conhecimento geral, dependia do campo educacional. (SEPULVEDA, 2014, p. 366).

Ainda de acordo com Sepúlveda (2014, p. 366) “ao perceber a fragilidade do serviço educacional prestado no Brasil, o campo militar resolveu também ministrar o ensino propedêutico, principalmente a partir da segunda metade do século XIX”. Assim, evidenciou-se uma primeira proximidade do campo militar ao campo educacional, o que nos faz refletir e reconhecer que neste momento da história do Brasil e à luz do campo militar fica subentendido que, quanto ao processo educacional, o mesmo se encontra fragilizado e na dependência de um modelo.

Portanto, embora se encontre formas peculiares de existir, os campos advêm de características comuns, e de acordo com o modo de construção é possível chegar à sua definição, que está em constante movimento, esta forma, os capitais que dentro deles são valorizados determinam sua estrutura e a maneira como são distribuídos os agentes que o compõem, podemos assim interpelar que o conceito

de campo pode ser relacionado ao conceito de capital e *habitus*¹, considerando que o que dá movimento aos capitais são os agentes e estão dentro do microcosmo social que é formado pelo *habitus* que lhe é específico.

O *habitus* é uma noção filosófica antiga, originária no pensamento de Aristóteles e na Escolástica medieval, que foi recuperada e retrabalhada depois dos anos 60 por Pierre Bourdieu para forjar uma teoria disposicional da ação capaz de reintroduzir na antropologia estruturalista a capacidade inventiva dos agentes, sem com isso retroceder ao intelectualismo cartesiano que envia as abordagens subjetivistas da conduta social, do behaviorismo ao interacionismo simbólico passando pela teoria da ação racional. (CATANI, 2017, p. 213).

As origens do *habitus* podem ser encontradas na noção aristotélica de *hexis*, compilada no seu princípio sobre a virtude, adquirindo um caráter de estado de equilíbrio e caráter moral que visa orientar os sentimentos frente a uma conduta humana diante das diversas situações. (CATANI, 2017).

No século XIII, o termo foi traduzido para o latim como *habitus* (particípio passado do verbo *habere*, ter ou possuir) por Tomás de Aquino na sua Suma Teológica, em que adquiriu o sentido acrescentado de capacidade para crescer através da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação propositada. (CATANI, 2017, p.213).

Mas é à luz de Bourdieu e de seus trabalhos que estes aspectos filosóficos são consolidados e modificados em uma completa renovação sociológica que caminha para um delineamento que transcende a oposição entre o objetivismo e subjetivismo: “o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade do senso comum entre indivíduos e sociedade ao captar a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (CATANI, 2017 p. 214).

O que se percebe é que as disposições duráveis se encontravam depositadas nas pessoas ou em capacidades e propensões treinadas estruturalmente para agir, pensar e sentir de modos determinados que as guiassem em suas respostas frente ao meio social que existia. Desta forma Bourdieu traz uma noção diferenciada em seus estudos sobre a antropologia econômica da mudança na sociedade camponesa, no sudoeste da França. Propõe que a prática não é nem o precipitado

¹O *habitus* é um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores é gerador de estratégias que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim (BOURDIEU, 2003, p. 125).

mecânico de ditames estruturais, nem o resultado da perseguição intencional de objetivos pelos indivíduos. (CATANI, 2017, p. 214).

É antes de tudo o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funcionam em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência análoga de esquemas adquiridos numa prática anterior. (CATANI, 2017, p. 214).

O conhecimento trazido pelos indivíduos não pode ser compreendido como uma rentabilidade mais ou menos de um capital, feitos através de definições de juízo crítico de modo idiossincrático. Para Bourdieu em funções dadas às condições objetivas que diferenciam o indivíduo na sua posição e estrutura social, constitui-se aí uma forma específica para sua ação, que estaria disponível aos indivíduos como *habitus*. A ideia de Bourdieu é a de que, pela vivência histórica das várias experiências que levam ao êxito e/ou fracasso, os vários grupos sociais vão erigindo um cabedal de conhecimentos práticos “relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo”. (NOGUEIRA, 2002, p. 22).

Segundo Bourdieu (1983), o espaço denominado de campo é ocupado por agentes que tem as mesmas disposições, e assim, um mesmo *habitus*. Assim, para Oliveira (2018 p. 184) “o *habitus* é socialmente construído e está associado à acumulação ou ausência de capital (econômico, cultural, social) por parte do agente. Exercido muitas vezes de forma (in)consciente, o *habitus* constitui princípios geradores de práticas distintas e distintivas”.

Desta forma:

Quer saiba ou não, quer queira ou não, [cada agente] é produtor e reproduzidor de sentido objetivo, porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma “intenção objetiva” como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes. (BOURDIEU, 1983, p. 72).

Versando nesta perspectiva, o *habitus* é visto como uma prática internalizada, construída socialmente de modo específico e que age frente a esquemas corporais e mentais, ou seja, uma vez que vieram do meio social os agentes são condicionados de forma similar possibilitando uma homogeneidade ao

qual estão inseridos num mesmo grupo e espaço. Logo, o *habitus* compreende um conjunto de relações em determinado lugar e tempo. (BOURDIEU, 1983).

Segundo Alberto Tosi Rodrigues,

Na medida em que o educando interioriza os princípios culturais que lhe são impostos pelo sistema de ensino – de tal modo que, mesmo depois determinada sua fase de formação escolar, ele os tenha incorporado aos seus próprios valores e seja capaz de reproduzi-los na vida e transmiti-los aos outros – Bourdieu diz que ele adquire um *habitus*. Uma vez que o arbitrário cultural a ser imposto é incorporado ao *habitus* do professor, o trabalho pedagógico tende a reproduzir as mesmas condições sociais (de dominação de determinados grupos sobre outros) que deram origem àqueles valores dominantes. (RODRIGUES, 2007, p. 74).

É salutar apontar que frente a uma aptidão social, o *habitus* se encontra associado à conduta dos agentes e suas condições sociais que ora são estabelecidas nas relações com a sociedade. “Desta forma, o *habitus* explica a predileção do agente por determinadas músicas, alimentação, esporte, escolhas matrimoniais e políticas.” (BOURDIEU, 1980 *apud* WACQUANT, 2007, p. 67).

Nessa perspectiva, evidencia-se nas leituras realizadas sobre o *habitus* militar em escolas militarizadas no Estado de Goiás a permanente (re)construção de práticas internalizadas a partir da existência de um *habitus* específico, que pode ser abarcado por meio do *habitus* escolar e do *habitus* militar, de alunos, professores dentro das unidades escolares. No que compete ao *habitus* escolar, observa-se disposições intrínsecas às instituições escolares e seu projeto político pedagógico, já o *habitus* militar é percebido por meio de disposições englobadas nas instituições policiais militares, cita-se aqui como exemplo o ufanismo, a disciplina militar e a hierarquia.

Pelo viés da cultura escolar presente no CMCG - Colégio Militar de Campo Grande, observamos um *ethos* militar - um *habitus* específico desse campo -, que influi na geração de uma *doxa* e de um *nomos* (regras do jogo), diferenciados e evidentes em suas práticas educativas. Observa-se que a relação entre o campo educativo e o campo militar possibilita a reprodução do *ethos* militar por meio de práticas educativas voltadas aos interesses da instituição - o Exército Brasileiro -, uma vez que este considera seu sistema de ensino *sui generis*. (MACIEL, 2018, p. 3).

Portanto, ao analisar o *habitus*, o que se percebe é que ele condiciona a posição social vinculada às práticas do agente. Estes, por sua vez adaptados a um espaço social (campo), não obedecem a um grupo estático; o que se tem é um ambiente social de diferentes e em constante transformação, e não classes sociais

mecânicas. Cada sociedade, considerando seu tempo histórico, possui um sistema educacional. (DURKHEIM, 2011).

Há, a cada momento, um tipo regulador da educação, assim, gostaríamos no segundo capítulo de contribuir para o pensamento antropológico e sociológico relacionado à educação como política pública, trazendo uma discussão que traga mais elementos para pensar a educação à luz dos elementos socioantropológicos é fundamental, para tanto apresentaremos o contexto educacional de Émile Durkheim e Pierre Bourdieu.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS.

2.1 – A educação na sociologia clássica.

Émile Durkheim nasceu na França em Epinal no ano de 1858, vindo a falecer em Paris no ano de 1917, tendo Immanuel Kant como espelho inspirou-se para que a sociologia se tornasse ciência na França, entretanto suas ideias foram além do território francês. Quanto à educação teve uma forte influência da pedagogia tradicional. Portanto, ao versar sobre este tema, ele a vê como um instrumento forte e gradual na edificação de uma moral coletiva, o que seria base na sequência da sociedade capitalista em consolidação.

Diante da divisão social do trabalho, “o sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução das estruturas de classes”. (FREITAS, 1980, p. 24). Logo, a educação é um ponto fundamental a ser pesquisado, discutido, avaliado em todos os seus aspectos, sociais, filosóficos, históricos etc. assim, tratar deste tema é refletir sobre ações sociais, fatos sociais que acompanham a humanidade e seu desenvolvimento.

A obra Educação e Sociologia (2011) de Durkheim pode ser vista à luz de três momentos, sendo o primeiro conceituando educação e o seu caráter social, buscando compreender a natureza da pedagogia e, por fim, a importância dos estudos sociológicos em educação.

Educar é percorrer um caminho que acreditamos ser o mais certo possível, entretanto (Durkheim, 2011, p. 48) não adianta crer que podemos educar nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais, eles acabam se vingando de nossos filhos. Ou seja, vivemos e educamos para viver em sociedade e esta possui elementos que fogem muitas vezes de nossa alcunha particular, então Durkheim nos alerta: Ora, não fomos nós, individualmente, que inventamos os costumes e ideias que determinam este tipo de educação. Eles são o produto da vida em comum e refletem suas necessidades. Em maior parte, eles são, inclusive, fruto das gerações anteriores. (DURKHEIM, 2011, p. 48).

Se assim ele nos aponta o direcionamento é salutar então que o indivíduo pode pretender reconstruir, somente a partir de sua reflexão pessoal, o que não é

fruto do pensamento individual? E sim, fruto de uma coletividade do qual ele faz parte e não pode conforme o autor modificar a seu bel prazer, sendo que ele não se encontra diante de uma tábula rasa sobre a qual poderá edificar o que quiser, mas sim de realidades existentes, as quais ele não pode nem criar, nem destruir, nem transformar à vontade. (DURKHEIM, 2011, p. 49). Somente a partir do conhecimento e da observação, ele pode influenciá-las na medida em que aprender a conhecê-las e souber qual é a sua natureza e as condições das quais elas dependem; e só conseguirá saber tudo isto se seguir o seu exemplo, se começar a observá-las, (DURKHEIM, 2011, p. 49).

Durkheim, portanto, desvela-se em apresentar um conceito de educação que seja fruto de um fenômeno educativo, que possa servir de reflexão, mas também de caminho para a humanidade, caminho este que deve conter características de ordem e coesão social.

Para definir a educação, é preciso, portanto, leva em consideração os sistemas educativos que existem ou que já existiram, compará-los e identificar os aspectos em comuns. A reunião destes aspectos constituirá a definição que buscamos. Para que haja educação é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos. (DURKHEIM, 2011, p. 50).

Destarte aqui o encaminhamento inicial que o autor nos coloca, para entendermos o processo educativo, não se pode desprezar o passado, e sim refletir sobre ele para identificar processos que nos sejam comuns e, após esta análise, caracterizar que a geração daqueles que já vivenciaram este caminho possa transmitir aos mais novos suas experiências, pois toda educação, tanto a do rico quanto a do pobre, tanto a que conduz às profissões liberais quanto a que prepara para as funções industriais, tem como objetivo fixá-las nas consciências. (DURKHEIM, 2011, p. 52). “Não estou falando apenas de educação escolar, note bem. Estou falando de aprender a viver. Estou falando do modo como somos ensinados a ser membros da sociedade da qual fazemos parte”. (RODRIGUES 2011, p. 24).

Assim, para compreender o polo da educação, é preciso levar em consideração que cada sociedade engendra seu ideal de homem, tanto fisicamente quanto intelectualmente e moralmente, este modelo tende a ser o mesmo para todos, mas que de acordo com os meios singulares de compreensão social pode se

diferenciar uns dos outros. Logo, é o conjunto da sociedade em cada meio social específico que determina este ideal que a educação realiza, e esta, por sua vez, perpetua e fortalece esta homogeneidade, gravando previamente, na alma da criança, as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. (DURKHEIM, 2011, p. 53).

Uma vez gravada na alma da criança os elementos da vida coletiva e a preparação para as condições de sua existência no contexto da sociedade, o autor fica apregoado de uma certeza para poder, aí sim, definir educação, que assim nos dispõe.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2011, p. 54).

Percebe-se pelo conceito uma preocupação forte sobre a questão da maturidade para a vida social, e compete aos adultos colaborar para que ela se concretize nas crianças, ou seja, despertar na criança uma série de elementos morais, físicos etc. que o colocam no conjunto social seja coletivo ou particular de sua vida.

De acordo com Freitas (1980, p. 17) “a educação é para Durkheim o processo através do qual o egoísmo é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade”. Desta forma ao definir a educação Durkheim visa buscar compreender o caráter social da educação, onde “sem essa modificação substancial da natureza individual em ser social, a sociedade não seria possível. A educação se torna assim um fator social essencial e constitutivo da própria sociedade”. (FREITAS, 1980, p. 17).

E aqui ele introduz um termo até então desconhecido para o momento, ele fala que a educação (DURKHEIM, 2011, p. 54) consiste em uma socialização metódica das novas gerações, ou seja, este termo visa compreender uma construção do ser social até então inexistente dentro da concepção de indivíduo, a socialização empreende uma troca entre indivíduo e o seu meio social. Pois em cada um de nós há dois seres um particular e outro coletivo, eles são inseparáveis, e

é este conjunto que forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação.

Por assim dizer o homem sente a sede do saber quando a sociedade o provoca, quando ela mesma é provocada, ou seja, quando a vida torna complexa demais para funcionar sem poder usar da reflexão do pensamento iluminado principalmente pela ciência. Desta forma o indivíduo só busca as qualidades que à primeira vista parecem tão espontaneamente desejáveis quando a sociedade o incita nesta direção. E ele as busca de maneira que ela lhe prescreve. (DURKHEIM, 2011, p. 58).

A sociedade direciona o indivíduo ao caminho que ela quer que ele siga em todos os aspectos de sua vida.

Antes de tudo, se existe um fato historicamente estabelecido, é o fato de que a moral cultiva estreitas relações com a natureza das sociedades. De fato, é a sociedade que nos faz sair de nós mesmos, que nos obriga a considerar interesses diferentes dos nossos, que nos ensinou a dominar os nossos ímpetos e instintos, a sujeita-los a leis, a nos reprimir, privar, sacrificar, subordinar os nossos fins pessoais mais elevados. (DURKHEIM, 2011, p. 59).

Sobre este fato moral Rodrigues (2011, p. 18) nos diz que:

Não por coincidência, ele chamava este reino social, às vezes de “reino moral”. O reino moral seria o lugar onde se processariam justamente os “fenômenos morais”, e seria composto por ambientes constituídos pelas “ideias” ou pelos “ideais” coletivos. Toda vida social se dá, para Durkheim, nesse “meio moral”, que está para as consciências individuais assim como os meios físicos estão para os organismos vivos. (RODRIGUES, 2011, p. 18 e 19).

Desta forma, é a sociedade (DURKHEIM, 2011, p. 59) que instituiu nas nossas consciências todo o sistema de representação que alimenta em nós a ideia e o sentimento da regra e da disciplina, tanto internas quanto externas, esta afirmação é clara no sentido do fato social que exerce a coerção sobre os indivíduos, já nos alertava Durkheim em outra obra intitulada “As regras do método sociológico” (1983).

Portanto, intelectualmente, o indivíduo não deve nada à sociedade, a ciência que elabora os conhecimentos e dirige os pensamentos, ela é uma obra coletiva e requer cooperação de todos os sábios em todos os períodos (DURKHEIM m, 2011, p. 61) ao querer a sociedade, o indivíduo quer a si mesmo. “Assim, a educação, para

Durkheim, é essencialmente o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade. Educação é socialização.” (RODRIGUES, 2011, p. 27).

Ainda conforme Rodrigues (2011, p. 27) “existem certos costumes, certas regras, que devem ser obrigatoriamente transmitidas no processo educacional, gostemos deles ou não”. E, desta forma, o objetivo e o efeito da ação que ela (sociedade) exerce sobre ele (indivíduo), principalmente através da educação, não são nem um pouco em reprimir, diminuir ou desnaturalizar, mas sim amplificar e transformar em um ser verdadeiramente humano.

Para tanto, o estado tem uma importância neste processo educacional. (DURKHEIM, 2011, p. 61) A este (Estado) opõem-se os direitos da família. Acredita-se que a criança pertence primeiro aos seus pais; portanto, é a eles que cabe dirigir, como bem entenderem, o seu desenvolvimento intelectual e moral. Entretanto, uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode desinteressar-se dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação. (DURKHEIM, 2011, p.63).

A ação de educar deve ser uma medida eficaz, contudo determinado o objetivo da educação é necessário verificar de que forma essa eficiência acontece.

A educação não forma o homem a partir do nada, mas se aplica a disposições que já se encontram na criança. De modo geral, pode-se admitir que estas tendências congênitas sejam bastante fortes e difíceis de destruir ou transformar radicalmente, pois dependem de condições orgânicas sobre as quais o educador não tem muito controle. (DURKHEIM, 2011, p.65).

O educador deve perceber a flexibilidade e a maleabilidade das características que estão presente no indivíduo, pois as mesmas são de modos diversos, pois a formação da personalidade deve ocorrer em todos os momentos da vida e este processo formativo perpassa por um caminho longo, e é este caminho que a educação deve fazer a criança percorrer, um vasto campo está aberto para a ação. (DURKHEIM, 2011, p.68).

A cada momento histórico acredita Durkheim, existe um tipo adequado de educação a ser transmitida. Ideias educacionais muito ultrapassadas ou muito à frente de seu tempo, diz nosso sociólogo, não são boas porque não permitem que o indivíduo educado tenha uma vida normal, harmônica com seus contemporâneos. (RODRIGUES, 2011, p. 27)

“Para Durkheim, a educação adequada é a educação própria ao meio moral que cada um compartilha” (Rodrigues, 2011, p. 27). Visto assim, a ação educativa para ser executada precisa observar que (DURKHEIM, 2011, p. 69 e 72,73) a criança naturalmente é passiva e sua consciência e vontade são pequenas e passíveis de exploração, e o professor tem sobre o aluno uma superioridade frente a sua experiência e cultura, outrossim, requer do mesmo uma autoridade não autoritarismo e que o aluno deve reconhecê-la no seu professor.

Partiremos, agora, para o segundo momento da obra, sobre a natureza da pedagogia, e que num primeiro momento é eficaz não confundir educação com pedagogia.

A pedagogia é algo completamente diferente. Ela consiste não em ação, mas sim em teorias. Estas teorias explicitam as maneiras de conceber a educação, e não de praticá-las. Portanto, a educação constitui apenas a modalidade prática da pedagogia, que por sua vez, consiste e, uma certa maneira de refletir sobre as questões relativas à educação (DURKHEIM, 2011, p. 75/76).

Durkheim apresenta, sem rodeios, que a pedagogia é o campo da teoria que visa conceber a educação, ou seja, a pedagogia conceitua, descreve os modelos que a educação por sua vez deve conhecer, refletir e aplicar em sua prática e estas possuem características próprias e efeitos próprios. “A pedagogia é uma realidade intermitente na história da sociedade, pois constitui em teorias, maneiras de conceber, e não de praticar as ações de socialização das novas gerações”. (BENTO, 2004, p. 68).

Assim, desperta uma dúvida, será a pedagogia considerada uma ciência? Ou melhor, a ciência da educação?

De fato para que possamos chamar de ciência um conjunto de estudos, é preciso e basta que elas possuam as seguintes características:

- a) Uma ciência se define pelo seu objeto de estudo e, conseqüentemente, supõe que este objeto exista, possa ser apontado com precisão e localizado dentro do conjunto da realidade.
- b) Devem apresentar uma homogeneidade suficiente entre si para poderem ser classificados em uma mesma categoria.
- c) Por fim, a ciência estuda estes fatos para conhecê-los, e somente para isto, de maneira absolutamente desinteressada. (DURKHEIM, 2011, p. 77).

O autor retrata que não há necessidade de que a educação apresente todas essas características da ciência, mas que, dada a sua evolução, torne-se um

conjunto de práticas, maneiras de agir e costumes que constituem fatos perfeitamente definidos e tão reais quanto os outros fatos sociais. (DURKHEIM, 2011, p. 78). “Apesar de a educação se constituir num fato social, o que lhe possibilita ser tomada como objeto de conhecimento, são as circunstâncias históricas que instalam a imposição da reflexão sobre os fatos educativos”. (BENTO, 2004, p. 68).

Sabendo disso, nos alerta Durkheim, que as práticas educativas são fatos isolados uns dos outros. Porém, para uma mesma sociedade, elas estão ligadas em um mesmo sistema do qual todas as partes contribuem para uma mesma finalidade: é o sistema de educação próprio daquele país e daquela época. Cada povo tem o seu, assim como tem o seu sistema moral, religioso, econômico, etc. (DURKHEIM, 2011, p. 79).

Desta forma, opondo-se à sociologia, a pedagogia não pode ser vista como ciência, pois,

As teorias chamadas pedagógicas são especulações de gênero muito diverso da ciência. Seu objetivo não é o de descrever ou de explicar o que é, mas determinar o que deve ser. Não estão orientadas para o passado nem para o presente, mas para o futuro. Não se propõem exprimir fielmente certas realidades, mas a expor preceitos de conduta. Elas não nos dizem: “eis o que existe e porque existe”, mas, sim: “eis o que será preciso fazer”. (DURKHEIM, 1965, p. 63).

A pedagogia descreve nosso autor é algo distinto da ciência da educação, ela versa sobre uma teoria prática do gênero educacional, ou seja, é ela a responsável para refletir cientificamente sobre os mais variados sistemas de educação, a fim de apontar os caminhos e ideias que lhe darão a devida direção, ela é uma reflexão sobre o tema educação no intuito de regular-lhe o desenvolvimento. Assim todo educador deve buscar a melhor forma pedagógica, aplicá-la, empregando qualidade, e evitando desperdício de tempo e erros em suas funções, essa é a atribuição da pedagogia neste processo.

É salutar compreender, neste momento, que o educador é possuidor de hábitos e instintos, contudo sua inteligência e reflexão ainda precisam ser estimuladas, pois é dela que o processo de civilização acontece quanto o mesmo analisa o objetivo da razão de ser dos métodos que emprega é capaz de julgá-los, modificá-los, ou seja, a reflexão é, por excelência, a força antagônica da rotina, e a rotina é o obstáculo aos progressos necessários. (DURKHEIM, 2011, p. 90).

Portanto a pedagogia não substitui a educação, e compreender seu papel neste processo é entender que ela serve de guia esclarecedor e de auxílio junto às lacunas ou deficiências encontradas, ou seja, o profissional pedagogo não deve criar um sistema, mas compreender o momento em que vive, a fim de julgá-lo e dar-lhe condições de ser aplicado na sociedade enquanto sistema escolar. Pensando em sistema escolar como um todo, este não é composto unicamente de práticas estabelecidas e métodos consagrados pelo uso, herança do passado. Nele se encontram, além disso, tendências para o futuro e aspirações de um novo ideal. (DURKHEIM, 2011, p. 94).

Portanto, a cultura pedagógica deve ter uma base extremamente histórica. O futuro não pode ser imaginado a partir do nada: só podemos construí-lo com os materiais que o passado nos legou. Um ideal construído na direção oposta do estado das coisas existentes não é realizável, já que não possui raízes na realidade. (DURKHEIM, 2011, p. 94).

Logo, considerando uma determinada época, tanto o ensino quanto a pedagogia podem determinar as metas que o processo educacional vislumbrará, através do conhecimento e de um caminho percorrido em direção aos mecanismos que o movem bem como a sua natureza chegar-se-á a uma ação que lhe seja adequada.

Passando agora para o terceiro momento de nossos estudos, buscaremos compreender a relação entre a pedagogia e a sociologia, nosso autor já nos descreve que toda investigação pedagógica é a tese de que a educação é uma coisa eminentemente social, tanto em suas origens, quanto em suas funções, assim finaliza, a pedagogia depende da sociologia. (DURKHEIM, 2011, p.100).

Esta visão de dependência não foi aceita tão fácil assim, tendo em vista que tinham na psicologia um olhar mais profícuo do que na sociologia.

Os pedagogos modernos eram unânimes em ver a educação como uma coisa eminentemente individual e, logo, a Pedagogia como um corolário imediato e direto somente da Psicologia. Havia uma única educação que, excluindo qualquer outra, convinha indistintamente a todos os homens. É este ideal abstrato e único que os teóricos da educação se propunham determinar. Assim, as condições de tempo e lugar e o estado em que se encontra o meio social perdem toda utilidade para a Pedagogia. (DURKHEIM, 2011, p.100).

Essa individualidade vista por alguns pedagogos, retira a condição social, ou seja, exclui o convívio com outros e, portanto, a sociologia neste processo. Ademais, é preciso compreender que não há uma educação universalmente válida para o gênero humano inteiro – em todas as sociedades, por assim dizer, sistemas pedagógicos diferentes coexistem e funcionam paralelo. (DURKHEIM, 2011, p.101).

Se não há um sistema válido para todos, é preciso que os indivíduos utilizem de seu pensamento para poderem agir corretamente, sua intelectualidade deve atingir um grau de desenvolvimento dentro da sociedade, de modo que ele possa dedicar exclusivamente a ela, ou seja, exclusivamente ao pensar, e este deve ser desenvolvido à medida que recolhe a si mesmo e se desliga do movimento, desviando o sujeito da ação.

Não há uma educação universal, assim como não há sujeitos universais somos conduzidos, inculcados pela educação independente de raça, cor, gênero a termos ideias, sentimentos e práticas próprias que nos foram transmitidas, aí está o verdadeiro processo da educação.

Contudo, seja qual for a importância destas educações específicas, elas não são a educação toda. Não há nenhum povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social à qual elas pertencem. É inclusive esta educação comum que é considerada em geral como verdadeira educação. Eles estão tão obviamente ligados a sistemas sociais determinados que acabam sendo inseparáveis deles. (DURKHEIM, 2011, p.104).

Então, se o verdadeiro processo da educação está ligado a sistemas sociais, estes, por sua vez, devem reconhecer as vantagens que têm, ou seja, somente uma sociedade culturalmente arraigada de seres humanos conscientes pode oferecer a ela os verdadeiros cidadãos de que ela necessita, a sociedade não somente eleva o tipo de humano à dignidade de modelo para o educador reproduzir, como também o constrói, e o constrói de acordo com suas necessidades. (DURKHEIM, 2011, p.104).

Desta forma o corpo da sociedade emprega aos seus indivíduos o modelo que quer construir, mostrando que o homem que a educação deve realizar em nós, não é o homem tal como a natureza criou, mas sim, tal como a sociedade quer que ele seja; e ela quer que ele seja da forma exigida pela sua economia interior. Esta economia passa pelo seu desenvolvimento dentro do *corpus* social, toda mudança um pouco importante na organização de uma sociedade provoca uma mudança de

igual importância na ideia que o homem nutre a respeito de si mesmo. (DURKHEIM, 2011, p. 104).

Logo, é na sociedade que o homem se desenvolve e o seu saber acontece dentro dela, é a sociedade que direcionará o modelo de homem que devemos ser frente às particularidades de sua estrutura organizacional.

O indivíduo e os seus interesses não são o único ou o principal objetivo da educação, a qual é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova eternamente as condições da sua própria existência. A sociedade só pode viver se existir homogeneidade suficiente entre seus membros. A educação reforça e perpetua esta homogeneidade. (DURKHEIM, 2011, p.114).

A educação move a sociedade e a sociedade move a educação e dentro dela estão os indivíduos, fruto deste processo que busca viver de forma homogênea para reforçar seu ideal de sociedade, é preciso que, pelos meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer, por um outro capaz de levar uma vida moral e social. Esta é a obra da educação, cuja grandeza podemos reconhecer. (DURKHEIM, 2011, p.117).

Por fim, depreende-se que para Durkheim educação é esta transferência do mais velho ao mais novo no sentido de auxiliar a criança na formação de sua maturidade, advém disto que o indivíduo precisa (co)responder aos anseios da sociedade, tendo em vista ser ela que quem direcionará o caminho, para isso a pedagogia também direcionará a educação através de suas reflexões e conceitos e, cabe ao indivíduo, educador não querer impor sua autoridade, mas sim conquistá-la juntamente com seus educandos, e jamais esquecer que a educação, que é um fato social, move a sociedade, assim como a sociedade é movida pela educação. É certo que as considerações de Durkheim sobre Educação são extremamente importantes. Contudo, importa considerar o fato de que o ato educativo é muito mais do que preparar o indivíduo para a sociedade, pois implica também em formar para a consciência crítica-reflexiva, para a cidadania e para a transformação social.

2.2 – A educação na sociologia contemporânea sob a ótica bourdieusiana.

Em meados dos anos 1960 e 1970 a educação, especificamente a sociologia da educação, vive um impulso à luz das pesquisas realizadas pelo sociólogo Pierre

Bourdieu, que busca realizar uma análise entre a relação da escola com a reprodução social. Ele formula originalmente uma resposta teórica e de cunho empírico sobre o problema das desigualdades escolares. (NOGUEIRA, 2022).

Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). (NOGUEIRA, 2022, p. 16).

Assim, Bourdieu compreende uma nova forma de ver a educação que retira a visão durkheimiana de transmissão do mais velho ao mais novo e atribui uma conotação racionalista à luz de conhecimentos mais científicos, buscando dar mais autonomia individual e uma visão democrática à educação, e isso muda o contexto do pensamento sobre o processo educacional sociológico a partir do século XX especificamente ao que compete aos estudos das ciências sociais no campo da educação. Isso se dá especificamente em sua obra, “Escritos de Educação” (2007), que reúne conteúdos importantes sobre a educação e o ensino.

Nogueira (2002, p. 18) nos apresenta que uma das teses centrais do contexto da sociologia da educação no pensamento de Bourdieu, é a de que os agentes não se configuram como indivíduos abstratos, que caminham em condições iguais dentro da escola, e sim são atores socialmente constituídos que conduzem e incorporam uma enorme bagagem cultural e social, sendo esta diferente no ambiente escolar, trazendo maior ou menor grau de rentabilidade. Esta rentabilidade se dá mediante sua origem social que o coloca em condições favoráveis ou não diante do que lhe é exigido no ambiente escolar.

Nogueira (2002, p. 19), afirma que “os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído”. Assim, se os indivíduos são atores socialmente constituídos e isso se dá mediante a sua origem, “a herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e pelos seus êxitos”. (BOURDIEU, 2007, p. 42). É salutar então afirmar que “a influência do

capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”. (BOURDIEU, 2007, p. 42).

Vale destacar também que o capital cultural de acordo com Bourdieu, apud Nogueira, favorece o desempenho escolar.

A posse de capital cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitarão o aprendizado escolar na medida em que funcionarão como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. (NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Para as crianças que vêm de famílias que culturalmente são mais favorecidas o processo de educação escolar, seria para elas como uma continuação da educação recebida no seio da família, ao passo que as outras crianças seriam para elas uma forma de estranhamento, distanciamento do que estava sendo ministrado na unidade escolar, ou seja, isso seria verificado nas avaliações propostas, nas formas de se comunicar, nos atos morais dos alunos, haja vista que os alunos que saibam se comportar seriam os de “boa educação” (NOGUEIRA, 2002).

Desta feita, as crianças provenientes de famílias mais favorecidas não devem vislumbrar somente os hábitos e costumes que são usados nos meios e tarefas escolares, e sim porque “elas herdaram também saberes (e um “*savoir-faire*”), gosto e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídas ao dom” (BOURDIEU, 2007, p. 45).

No que tange à escolha do destino, enfatiza-se que os modos dos membros das classes sociais diferentes, sejam pais ou crianças e, principalmente as ações que convergem à escola ou a cultura escolar bem como o futuro oferecido pelos estudos, se dão em grande parte, às expressões dos sistemas de valores implícitos ou não que a eles devem sua posição social. (BOURDIEU, 2007).

Assim, “os objetivos das famílias, reproduzem de alguma maneira a estratificação social, aliás, tal como ela se encontra, nos diversos tipos de ensino”. (BOURDIEU, 2007 p. 47). E se, os objetivos familiares reproduzem a estratificação social, “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de

eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais”. (BOURDIEU, 2007 p. 50)

Ao abordar o funcionamento da escola e sua função, Bourdieu (2007) nos leva a refletir que a fim de sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é indispensável e aceitável que a escola ignore, nos aspectos de conteúdos do ensino que transfere, das metodologias de transmissão e também das formas como avalia as desigualdades da cultura entre as crianças de classes sociais diferentes, ou seja, levando em consideração que os educandos devam ser tratados como iguais em direitos e deveres por mais diferentes que sejam eles, a regra é conduzida a sancionar as desigualdades iniciais diante da cultura. Conclui-se que:

A escola não seria uma instância neutra que transmitia uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes sociais dominantes. (NOGUEIRA, 2002, p. 28).

A reflexão interposta por Bourdieu sobre o arbitrário cultural nos chama a atenção de que nenhuma pode ser definida como superior a nenhuma outra, ou seja, os valores que ora orientam um grupo nas suas atitudes comportamentais deveriam ser arbitrários e não se fundamentam em uma razão que seja objetiva e universal. O valor concedido seria arbitrário, seria fundamentado não em verdades objetivas e inquestionáveis, mesmo sendo arbitrária, a cultura da escola seria reconhecida socialmente como sendo legítima e válida universalmente. (NOGUEIRA, 2002).

Nogueira (2002) ainda nos adverte que a autoridade pedagógica, bem como a legalização na escola e de sua ação exercida só é garantida mediante sua arbitrariedade e seu caráter impositivo socialmente de uma cultura escolar dissimulada, e mesmo sendo ela arbitrária esta cultura para ser legítima precisa se apresentar como neutra. Logo, reconhecida sua legitimidade como um discurso que não seja arbitrário e neutro em contextos sociais, na visão bourdieusiana estaria livre de qualquer suspeita, e suas funções de legitimação e de reprodução estaria em uma equidade formal reconhecida pela escola e pelos seus alunos.

As desigualdades sociais e desigualdades escolares influem as reflexões de Bourdieu como se existisse uma relação entre essas desigualdades. Contudo, os

sistemas de ensino privilegiam os melhores cursos, disciplinas e instituições que serão ocupadas por indivíduos de grupos dominantes. Para o autor nem sempre essa relação é óbvia e casual para dar oportunidade de acesso à instituição escolar.

Em resumo, a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiram às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. (NOGUEIRA, 2002, p.32).

Bourdieu, ao afirmar que a escola não é neutra, abre uma reflexão importante para os dias atuais e em especial sobre nossa proposta de estudo nesta pesquisa relacionada à educação militar no Estado de Goiás. Assim, a grande contribuição da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu foi que a partir de sua análise escolar fica praticamente impossível analisar as desigualdades destas instituições escolares, simplesmente, como se fossem frutos de diferenças naturais entre os variados agentes que compõe o campo educacional e o *habitus* específico, que neste caso é o militar.

2.2.1 – A educação na sociologia contemporânea: a nova sociologia da educação.

A partir de meados dos anos 1970, apontam-se novas perspectivas de escolaridade, e estas por sua vez negativas por serem advindas de uma visão esquerdista e de sociólogos da educação que apoiavam esta linha de pensamento. (YOUNG, 2007). “A ideia de que o papel primordial das escolas nas sociedades capitalistas era o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar era amplamente aceita no campo da sociologia de educação.” (Young, 2007, p. 1289).

Nessa perspectiva se tem uma mudança de pensamento quanto aos estudantes da classe trabalhadora, a saber, que:

Os poucos estudantes da classe trabalhadora que chegavam a ir para a universidade eram vistos como legitimando as desigualdades do sistema educacional como um todo. Nos anos de 1980 e 1990, essa análise se estendia para se referir à subordinação de mulheres e minorias étnicas e outras. (Young, 2007, p. 1289).

Desta forma o pensamento educacional neste período além de ter uma visão legitimadora quanto às desigualdades do sistema educacional, reforça e demonstra a desigualdade social em outros agentes sociais ao subordinar o gênero feminino e as etnias deste período, e, uma nova forma de olhar para a educação se faz necessária, diante do quadro até o momento instaurado.

No final dos anos de 1980 e nos anos de 1990, sob a influência de ideias pós-modernistas e pós-estruturalistas e com o colapso do sistema comunista na Europa ocidental, o marxismo e outras grandes narrativas prevendo o fim do capitalismo (e até da escolaridade) perderam sua credibilidade. Como consequência, as críticas à escolaridade mudaram, mas mais em estilo do que em substância. (Young, 2007, p. 1289).

Esta mudança que não teve uma relevância substancial acaba sendo mais no campo teórico do que no campo político. Young (2007) reforça a ideia de que à luz de Michel Foucault as escolas passaram a ser vistas como instituições de vigilância e controle onde o conhecimento seria realizado diante de disciplinas normalizadoras. Entretanto, pensadores esquerdistas não aceitavam estas teorias e recusavam compactuar com a ideia de progresso ou mesmo de uma perspectiva de mudança específica na classe trabalhadora. Assim, “para Foucault, não havia alternativa para a escolaridade como a vigilância, e a única coisa que os cientistas sociais e pesquisadores educacionais podiam fazer era criticar”. (Young, 2007, p. 1290). Logo, “essas críticas não tenham sido ouvidas por responsáveis por decisões políticas. Eles tinham muito pouco a dizer sobre escolas, exceto para outros cientistas sociais”. (Young, 2007, p. 1290).

A emergência governamental dos neoliberais infere na educação, pois estes apregoavam uma liberdade econômica mercadológica, sem terem políticas para economia ou para as indústrias, e assim “os governos dedicavam seus esforços a reformar o sistema escolar ou aprimorar o “capital humano””. (Young, 2007, p. 1290).

Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam se desgastados e apáticos. (Young, 2007, p. 1291).

Assim Young (2007) nos instiga com a pergunta, para que servem as escolas? E ainda quais seriam os propósitos das escolas? Ele nos leva a refletir sobre estes pontos destacando enfatizando duas inferências presentes na atualidade das políticas governamentais sobre a educação que seriam a “educação como resultado” e “educação como transmissão de conhecimentos” (YOUNG, 2007 p. 1293).

Se olharmos para a educação como objetivos de resultados tem que caminhar na perspectiva de que ensinar e aprender seria meramente composição de avaliação e/ou preparar o discente para realizar provas. Concomitante se olharmos para ela nos moldes de transmissão de conhecimentos, esta por sua vez já recebe duras críticas por parte de pesquisadores e sociólogos da educação, haja vista faltar um ponto fundamental, ou seja, os críticos detém um olhar meramente para um único “modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem” (YOUNG, 2007 p. 1293), levando à um espectro conservador de educação, e com isso esquecem-se de que no que tange à questão da transmissão em seu significado está imbuído o aluno como aprendiz ativo “no processo de aquisição de conhecimento”. (YOUNG, 2007 p. 1293).

Assim, preponderantemente refletir sobre o papel da escola e sua utilidade na perspectiva de Young são compreender que:

Minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (Young, 2007, p. 1294).

Este pensamento acima descrito infere que responder a tal pergunta não é um feito simples e implica inevitavelmente em conflitos e tensões do corpo da sociedade, e em geral nas decisões políticas que apregoam o campo da educação e de seus pesquisadores e pesquisadoras.

Portanto, tendo por eixo norteador o discurso do compromisso dos colégios militares com a formação integral dos/as estudantes. Enfatizamos que a ideia de uma formação integral neste espectro está paramentada conforme descrito no artigo

161 do Regimento Escolar do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás, onde se lê:

As normas disciplinares devem ser encaradas como um instrumento a serviço da formação integral do aluno focando nos objetivos da educação, não sendo toleráveis nem o rigor excessivo, que desvirtua ou deforma, nem a benevolência paternalista, que a desfibra e degenera. (Regimento CEPMG, Título VII, Artigo 161).

E, é reforçada nos mesmo documento no “Art. 174. A sanção disciplinar é a penalidade de caráter educativo que visa a preservação da disciplina escolar, elemento básico indispensável à formação integral do aluno”. (Regimento CEPMG, Título X, Capítulo I). Entretanto gostaríamos de reforçar que nosso objetivo não é discutir temas específicos que apregoam e contemplam o discente e suas especificidades dentro deste campo do CEPMG.

Logo, refletiremos e buscaremos através da contextualização da educação militar no Brasil e em Goiás uma concepção de educação, cujos princípios básicos são a autonomia, a liberdade, a responsabilidade diante dos agentes (docentes) que compõem este campo da educação militar.

2.3 – Subjetividade dos agentes nos colégios da polícia militar de Goiás.

Entre os objetivos específicos de nossa pesquisa está o de apreender a subjetividade dos(as) agentes que estão inseridos nesta forma de campo e sua representatividade nos colégios da polícia militar, desta forma focaremos o tema da subjetividade à luz da teoria bourdieusiana, haja vista ser o autor de principal reflexão de nosso estudo.

Para compreender a teoria de Bourdieu, é necessário observar que esta se faz mediante as relações de dominação da sociedade. Então ele reconhece que a função do sociólogo consiste numa “busca incessante por conhecer e desvelar os fatores que se apresentam de maneira evidente, porém, não transparecem a realidade e a forma de como essa se constitui”. (ALMEIDA, 2005, p. 141).

Podemos assim inferir que o pensamento sociológico de Pierre Bourdieu, dentro de uma reflexão contemporânea:

Dialogou com o pensamento sociológico clássico de Durkheim e Weber acerca dos estudos realizados sobre a relação entre estrutura e sociedade, sujeitos e agentes. Optou pelo conceito de agente social vindo a formular o conhecimento denominado praxiológico, trazendo à discussão uma possibilidade de superação das contraposições entre o objetivismo e subjetivismo, tendo como objetivo discutir a articulação entre o agente e a estrutura social / condições objetivas. (BALDINO; DONENCIO, 2014, p. 264).

Podemos compreender o termo “praxiologia” como análise das ações humanas a fim de entender suas causas e consequências, sendo que, estas ações podem ser benéfica a toda sociedade, mesmo exercendo um cunho de controle ou indução de comportamentos humanos. Assim, Bourdieu traz a reflexão para a contraposição das análises objetivas e subjetivas, a fim de superá-las.

Bourdieu procura romper com a explicação objetiva do social onde as leis e os sistemas lançam as regularidades, o que as torna capaz de abranger a complexidade social. Desta feita a sociedade conforme o pensamento objetivista está acima dos indivíduos, tornando uma realidade exterior a ele, pois é propícia de leis próprias omitindo as lutas no campo e a relação entre sociedade e indivíduo. Em contraposição ao conhecimento objetivista, a ruptura com o conhecimento fenomenológico, denominado por Bourdieu de subjetivista, faz-se no sentido de romper com o “universo imaginário de possíveis” (MARTINS, 1987, p. 37).

Bourdieu (1994) recupera o termo *habitus*, da filosofia escolástica com a intenção de estabelecer um debate entre o objetivismo e o subjetivismo, propondo a superação do objetivismo articulando, dialeticamente, o domínio das estruturas ao domínio das práticas por meio do conceito desse termo, ou seja, a vivência e aplicabilidade do *habitus* geraria a superação da objetividade.

Para Bourdieu, o *habitus* apresenta-se por meio de dois componentes: o *ethos*, correspondente aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente, e a *hexis*, ligada à linguagem e à postura corporal. *Hexis* e *ethos*, constituídos dentro de determinado contexto social, revelam, respectivamente, as especificidades do indivíduo e as da classe social a que pertence. A formação e manutenção do *habitus* tornam-se assim fundamental no processo de reprodução social. (ALMEIDA, 2005, p. 142).

Ao superar a objetividade por meio da vivência do *habitus*, Bourdieu nos coloca na reflexão da subjetividade dos agentes no campo educacional militar, haja vista que, o conhecimento subjetivista não atenta para a reflexão das estruturas, antes se funda na relação do sujeito com o objeto da pesquisa, contribuindo para

uma compreensão imediata e naturalizada do mundo social. (ALMEIDA, 2005, p. 141). Dentro do campo dos colégios da polícia militar o *habitus* perpassa como citado anteriormente pelo *ethos* e pela *hexis*, tendo em vista que os agentes que compõem o campo das unidades dos colégios da polícia militar em Goiás carregam um modelo específico de valores que são interiorizados nos agentes que ali adentram, assim como uma linguagem e uma postura corporal fruto do RE (Regimento Escolar) que orienta tais práticas a todos os agentes.

2.4- Histórias da militarização das escolas no Brasil e em Goiás.

2.4.1 - Educação militar no Brasil.

Devemos ressaltar que tratar da história da educação militarizada no Brasil não compreende um tema fácil de discorrer, haja vista a pequena produção acadêmica sobre o tema e que a grande maioria dos autores que o cultivam seja formada por militares. Contudo, buscamos algumas fontes que poderão nos levar a uma reflexão mais geral para que possamos nos aproximar da história educacional militar do Estado de Goiás.

Leandra Cruz, em dissertação recente (2017), relata que no século XVIII, o Marquês de Pombal após expulsar os jesuítas do território brasileiro, atribuiu sargentos que sabiam escrever e ler para que tomassem conta dos colégios existentes, e os oficiais da época para assumirem os postos de professores, ou seja, tanto sargentos quanto oficiais dirigiam as unidades escolares com intuito de que o Estado pudesse ter mais controle disciplinar e o domínio da esfera pedagógica sobre os discentes. Havia também, conforme acentua Raimunda Santos, o intuito de que os alunos fossem preparados para serem soldados livres das amarras das ideologias religiosas implantadas pelos jesuítas, que inibiam a violência e os combates:

Assim, podemos dizer que os colégios militares surgem com propósito de aculturar os alunos, fazê-los soldados de guerra, e não soldados de Cristo como pretendia a educação jesuíta. Porém, antes da existência de instituições militares na educação brasileira, as regras, as classificações e a disciplina já faziam parte da rotina escolar dos aprendizes (SANTOS, 2010, p. 19).

Caminhando um pouco mais na história da educação militar no Brasil, no século XIX por meio do decreto Imperial nº 10.202 de março de 1889, configura-se o primeiro colégio militar o qual teve o nome de Imperial Colégio Militar da Corte, na atualidade esta unidade escolar é o Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) (SANTOS, 2010). Esta unidade escolar além da mudança do nome também deixou de ser assistencialista e passou a trabalhar com o ensino básico.

No contexto da Primeira República, os militares viram no CM – Colégio Militar uma forma “implícita de encaminhar o aluno para a vida militar. O currículo, nesse aspecto, não deixa dúvidas quanto ao caráter da instituição que visava, prioritariamente, formar bons quadros para as Forças Armadas” (CUNHA, 2011, p. 6). Desta feita o que se prefigurou foi que esse tipo de unidade escolar visava encaminhar seus estudantes para a formação da vida militar, ensinando-lhes desde cedo os princípios e vivência do Exército.

O Exército brasileiro possui centros específicos de formação profissional², disponibiliza também habitação para os militares, assistência à saúde para toda a família e os que forem seus dependentes, assistência em âmbito religioso e dentre os aspectos educacionais, em nível fundamental e médio, possuem o Sistema Brasileiro dos Colégios Militares (SCMB), que atende os filhos de militares e também filhos de civis, ressaltamos que este tipo de atendimento e de acesso aos filhos são de formas diferentes, pois para que os filhos de militares acessem à escola o mesmo se dá por amparo e força de lei, já para os filhos de civis o acesso se dá através de processo seletivo.

Desta forma o exército vê na educação uma forma de interagir e diminuir os laços e barreiras junto à sociedade civil, barreiras que foram construídas ao longo da história entre civis e militares, assim, as escolas geridas pelo exército desenvolvem uma atividade cultural na transmissão de valores militares, aonde, “a preocupação na formação intelectual do aluno vem acompanhada de um interesse de formar um determinado indivíduo para uma determinada sociedade” (LEAL, 2009, p. 1). O interessante a se ressaltar é que esse tipo de formação garante ao indivíduo uma formação no sentido de preparação tanto para carreiras de cunho militar como de profissão na área civil, pois este é um dos objetivos ao se cultivar valores éticos e

²Destaca-se a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), a Escola de Sargentos das Armas (ESA), o Instituto Militar de Engenharia (IME), dentre outros.

culturais da referida instituição de ensino que no Brasil, tem um enorme prestígio no âmbito educacional brasileiro.

Os Colégios Militares geridos pelo exército brasileiro estão distribuídos no território nacional conforme censo escolar da educação básica de 2020 da seguinte forma:

TABELA 1 – Colégios Militares por Estados da Federação.

Estado da Federação	Quantidade de Colégios
AMAZONAS	01
BAHIA	01
BRASÍLIA	01
CEARÁ	01
MATO GROSSO DO SUL	01
MINAS GERAIS	02
PARÁ	01
PARANÁ	01
PERNAMBUCO	01
RIO DE JANEIRO	01
RIO GRANDE DO SUL	02
SÃO PAULO	01
Total de colégios	14

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar da Educação Básica 2020.

Consideravelmente o processo evolutivo da educação militar brasileira encontra-se relacionada com a história da instituição do exército brasileiro. Afirmamos isso com base numa forma específica de fazer da educação um fator ético constante dentro de esfera profissional, que distingue a classe chamada de militar das outras classes e categorias profissionais. Contudo em nossos estudos e leituras percebe-se que “não há consenso entre os estudiosos das ciências sociais sobre a pertinência ou não de se falar que os militares pertencem a uma determinada classe social específica” (NOGUEIRA, 2014, p. 168).

Tomando por norma Max Weber (1982) sobre as classes sociais, para o autor o conceito de classe está fixado à uma classificação social em que os grupos vivem a cargo de buscas exclusivas e possuem uma mesma posição econômica, ou seja, de acordo com Weber ser proprietário ou não de bens materiais, casas de maneira

específica determinam a situação de classe. Desta forma e neste contexto weberiano a classe dos militares não comporia no enquadramento social de um conceito de classe, tendo em vista sua não linha hegemônica, pois dentro da profissão militar existe uma estrutura de hierarquia que diferencia tanto a forma de acesso, quanto o tempo de formação em graus específicos dentro da carreira.

Trazendo a ideia de classe social na perspectiva de Bourdieu, depreende-se que as classes sociais “devem ser entendidas como conjuntos de agentes situados em posições próximas no espaço social, que se distinguem de outras classes, situadas em posições relativas distintas” (CATANI, 2017, p. 119). Assim, classe social em sua visão refere-se a uma construção teórica, que busca a identificação de relações dos agentes que ocupam posições próximas dentro de um espaço social, em função do capital que estes (agentes) possuem. Logo, o que diferencia cada um dos agentes no espaço social, e sua maneira de compor o seu capital, e como o conceito de capital é abrangente na teoria de Bourdieu, ao liga-la à ideia de classe social, o que se deduz é que estes (capitais) relacionam-se ao econômico e ao cultural.

Com base no conhecimento do espaço das posições, podemos recortar classes no sentido lógico do termo, quer dizer, conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes. (BOURDIEU, 1989, p. 136)

Em Bourdieu, a ideia de classe social, portanto é um conceito operacional, que esclarece em teoria, formas de relacionar dentro de determinadas situações. “O conceito aponta apenas para probabilidades relacionais que podem se confirmar ou não”. (CALIXTO, 2012, p. 14082). Conclui-se que “o conceito de classe social de Bourdieu aqui delineado destaca a necessidade de se estabelecer uma teoria do espaço social, o que determina a sua ruptura com o conceito desenvolvido pelas teorias marxistas”. (CALIXTO, 2012, p. 14082). E como discutir os conceitos de classe social em Weber ou Bourdieu não é nosso objetivo nesta pesquisa, iremos percorrer o contexto histórico da educação militar no Estado de Goiás.

2.4.2 – Contexto histórico/político da Educação militar em Goiás

A educação é um ponto fundamental a ser pesquisado, discutido, avaliado em todos os seus aspectos, sejam históricos, filosóficos e sociais. Abordar este tema é pensar sobre ações sociais que seguem a humanidade e seu desenvolvimento.

No Estado de Goiás vem se implantando cada vez mais escolas de cunho militar, ou seja, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, INEP, 2020 o Estado conta com 71 unidades sendo 57 de dependência Estadual e 14 Municipais.

As justificativas para implantação das unidades militarizadas em Goiás versam sob a égide de alguns pressupostos. Primeiro por uma suposta justificativa de eliminar a violência e a marginalidade que advém da comunidade que permeia ao redor da unidade escolar, fazendo assim, a comunidade crer que, com a metodologia disciplinar aplicada pela gestão da PM – Polícia Militar nas escolas, evitaria e/ou resolveria esse “mal” social, pois essa forma de educação ou modelo de escola evitaria que os jovens se tornassem “marginais”. Segundo e não menos forte para o discurso para implantação das escolas militarizadas em Goiás foi o índice de aprovação dos alunos da unidade educacional César Toledo como segundo lugar no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil. (GOUVEIA, 2016).

Assim, o que se vê em âmbito político é que para o governo do estado de Goiás, uma de suas metas importantes, principalmente em meados de 1999, seria modificar as escolas públicas em colégios militarizados, pois, conforme sua propaganda de campanha, a sociedade goiana clamaria por este ensino diferenciado (CRUZ, 2017). Logo, a maioria das transformações das unidades escolares estaduais em CPMG foram empreitadas nos anos de governo de Marconi Perillo do PSDB, que ocorreram na seguinte ordem de mandatos, o primeiro ocorreu entre 1999 a 2002; o segundo, de 2003 a 2006; o terceiro, de 2011 a 2014 e o quarto começou em 2015 e vai até 2018.

O portal do CPMG - Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás nos fornece uma narrativa sobre a criação dos colégios militares, a saber, que:

O Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG foi criado pela Lei 8.125, de julho de 1976 que trata da Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Goiás, mas somente depois de 23 anos foi ativado pela Portaria de nº 604, de 19 de novembro de 1998, iniciando seu funcionamento com 440 alunos nas instalações da Academia de Polícia Militar com apenas 06 salas de aula, nominado Colégio Militar Coronel Cícero Bueno Brandão (CEPMG, s.d.).

Isto é o que dispõe de informação, entretanto, Raimundo Santos (2016) considera que a ideia de criação dos colégios da polícia ocorreu durante o Regime Militar (1964-1985), mas as atividades militares no campo da educação básica iniciaram-se apenas no período democrático, ou seja, pós 1988. Miriam Alves e outros ainda complementam que é preciso compreender que a lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976 não cria um colégio militar para atender civis.

Nesta lei havia a previsão de criação de uma Diretoria de Ensino como um “órgão de direção setorial do Sistema de Ensino”, que “incumbir-se-ia do planejamento, coordenação, fiscalização e controle das atividades de formação, aperfeiçoamento e especialização de oficiais e praças” (GOIÁS, 1976, Art.17). A lei previa que essa Diretoria trataria da formação dos quadros da PM, ou seja, oficiais e praças e, apesar de incluir no Art. 23 o “Colégio da Polícia Militar (CPM)” como órgão de apoio, não há nenhuma referência de que esse colégio seria para atender outro público que não a própria PM. (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p.273).

Através da lei 14.050 de 07 de dezembro de 2001, o então governador do Estado de Goiás, Marconi Ferreira Perillo Júnior, reafirmou a passagem de algumas das escolas estaduais ao Comando da Polícia Militar, conforme dispõe o artigo 1º, inciso XVIII:

Art. 1º. Ficam criadas na Polícia Militar do Estado de Goiás as seguintes Unidades:
[...] XVIII - Colégios da Polícia Militar, sediados em Goiânia, Região Noroeste: CPMG - Ayrton Senna; Região Central: CPMG - Polivalente Modelo Vasco dos Reis; Região Sudeste: CPMG - Hugo de Carvalho Ramos; em Anápolis, Rio Verde e Itumbiara. (GOIÁS, 2001).

Desta feita, a aplicabilidade da Lei nº 14.050/2001 iniciou sua vigência na data de sua assinatura, retroagindo seus efeitos a 1º de junho de 1999, período em que, sob o comando da Diretoria de Ensino da PM de Goiás funcionava um dos colégios militares, assim, dentre as muitas unidades e atividades da PM finalmente, veio assim, a autorização para funcionamento das atividades dos Colégios Militares sob o comando da Polícia Militar de Goiás.

De acordo com a lei institucionalizada no ano de 2001, fica então instaurada a formalização e transferência da administração escolar à Polícia Militar de Goiás.

O governo do Estado de Goiás formalizou a criação, por ato legal, em 2001, retroagindo seus efeitos a junho de 1999. Ao criar as escolas, transferiu as edificações e definiu mecanismos para a atuação dos profissionais, professores e corpo técnico administrativo. Sobre a administração escolar, existem, no Brasil e em Goiás, normas e orientações que priorizam a forma democrática na escolha e manutenção de seus membros. Os parâmetros norteadores da escolha dos gestores, nas UEBs vinculadas ao SEE, são invariáveis, todavia, há exceções. Algumas escolas conveniadas, e também os Colégios Militares, têm autonomia quanto à forma de escolha dos membros de alguns colegiados e de sua diretoria. (GOIÁS, 2001).

Assim, Miriam Alves (2018) e Ferreira (2018) afirmam que as Escolas Estaduais de Goiás que são geridas pela SEDUCE - Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás foram “entregues” à gestão militar da Polícia Militar. Contudo, o que significaria usar o termo “entrega”?

Para uma reflexão mais ampla, detemo-nos na análise de um conjunto de acontecimentos que está relacionado com a transferência dessas escolas para a PM e que foi denunciado publicamente pelo Sintego, para quem o adentramento dos policiais na educação tem clara relação com a retaliação e perseguição aos professores grevistas que protestaram contra o governador na solenidade de entrega da Bolsa Atleta³. (FERREIRA, 2018, p.74).

Para esclarecer o que a citação acima descreve como retaliações vejamos o que disse o governador da época sobre isso no evento realizado no Centro cultural Oscar Niemeyer em Goiânia, onde interrompe sua fala e declara:

Alguns radicais, que querem achar que o Brasil é a Venezuela ou é Cuba, quiseram atrapalhar este evento. Talvez tentando me intimidar para que eu não viesse aqui. Radicais, pessoas que são acostumadas à baderna, ao desrespeito, à deseducação. Mas eu tenho coragem de enfrentá-los, todos, de cabeça erguida. O professor eu respeito, baderneiro, não! (TAVARES, 2015).

³O Programa Bolsa Atleta é um programa do Ministério do Esporte, que contempla jovens que se destacam em competições nacionais e internacionais, independente da condição econômica. Esse programa completou dez anos em 2015 e atualmente contempla 6.093 atletas, divididos em seis categorias (atleta de base, estudantil, nacional, internacional, olímpico/paraolímpico e pódio) com bolsas que vão de R\$ 370,00 a R\$ 15.000. A cerimônia em questão foi realizada em 19 de junho de 2015, no Centro Cultural Oscar Niemeyer, em Goiânia. Na ocasião, um grupo de professores que protestava no local vaiou o governador durante seu discurso. Mostrando-se visivelmente alterado, o governador interrompeu seu discurso e se dirigiu aos grevistas chamando-os de baderneiros. (FERREIRA, 2018, p.74).

Desta forma, em 23 de junho do ano de 2015, alguns dias posterior ao evento do bolsa atleta, na Assembleia Legislativa de Goiás foi protocolado um projeto de lei ordinário⁴ procedente do Palácio do Governo do Estado de Goiás, assinado pelo então governador. O projeto “dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em colégios militares e dá outras providências” (GOIÁS, 2015e, p. 07).

Assim, não restaram dúvidas para o SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, que as unidades educacionais transformadas em escolas militarizadas, foram uma forma de retaliação do então governador Marconi Perillo em oposição aos protestos que sofrera no evento de solenidade de entrega da bolsa atleta em junho de 2015, haja vista que as oito escolas que sofreram esta mudança pós evento eram as que tinham maior número de professores sob a égide grevista no momento, e este trecho se reforça na fala que o mesmo governador fez em um evento no Estado da Bahia, onde diz:

Fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho pra vocês. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores. Preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas. O Brasil está precisando de 'nego' que tenha coragem de enfrentar. Em relação às questões implicadas aos colégios militares, às pessoas que estavam naquele evento em Goiânia, eu disse e repeti, nós não podemos ter baderneiros nas escolas. (PULCINELI, 2015).

Relatos e ações como as descritas anteriormente mostram que o plano de governo estavam se cumprindo, ou seja, aos olhos da comunidade goiana inicia-se um processo de reflexão sobre a mudança e o domínio da esfera educacional no estado de Goiás, sob a gestão da PM. Seu projeto educacional visa disciplinar os alunos em formas de educação pautadas na hierarquia e cordialidade, além de mostrar à população uma forma de política centralizada na figura de seu representante do poder executivo. Estas perspectivas da disciplina estão em conformidade com os artigos 161 e 174 do Regimento Escolar do CEPMG que tratam da educação integral conforme entendimento dos militares.

⁴Uma lei ordinária é uma norma jurídica primária. Ela tem normas gerais que regem a vida coletiva dos indivíduos. Tem característica infraconstitucional, ou seja, a Constituição Federal não determinou juridicamente a norma especificada nela, trata-se de uma norma de material residual. As regras de votação para aprovação dessa lei no Poder Legislativo são mais facilitadas, ela deve passar por maioria simples do total de deputados estaduais que estiverem presentes no plenário (Menezes, 2016).

Como alguns dos colégios estaduais passaram a ser geridos pelas unidades da Polícia Militar, houve críticas por parte de estudiosos da educação em Goiás. A professora Miriam Fábria Alves da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e integrante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), é umas das pesquisadoras sobre as colégios da polícia militar em Goiás, e, em entrevista ao site brasildefato.com.br afirma que “as colégios da polícia militar estaduais têm sido utilizadas pelo governo goiano praticamente como uma peça de propaganda: são mais limpas, estão com a infraestrutura em dia, os alunos têm notas melhores: “Isso mexe com a comunidade”.

As considerações precedentes sobre a história da educação militar em Goiás e suas modificações nos motivam a refletir socialmente sobre esse processo e suas perspectivas. No entanto, precisamos embasar a reflexão a partir de elementos da realidade, na esteira de Uwe Flick (2013), quando afirma que a pesquisa social é a análise sistemática das questões por meio de métodos empíricos. Seu objetivo é fazer afirmações de base empírica que possam ser generalizadas ou testar essas declarações.

Para Bourdieu (2004), a família desempenha um papel decisivo na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. O comportamento familiar transmite mais bens culturais para aumentar o capital cultural do sujeito, o que pode ou não ser apropriado na socialização secundária. Portanto, a família é o principal alvo da estratégia de reprodução.

Nos alerta Bourdieu (1996) que o capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. A escola é um espaço de cópia da estrutura social e passagem de capital de uma geração para outra. É nela que o espólio econômico da família se modifica em capital cultural. E este, segundo o sociólogo, está relacionado diretamente com o desempenho dos alunos na sala de aula.

Assim que essa responsabilidade foi transferida para a escola, os filhos herdarão o que a agência passou para eles, em vez do que a família significa para ela. Assim, os colégios da polícia militar inculcam em seus discentes um anseio de pertencimento que os retira da sociedade comum e os assentam num regime disciplinar militar, formando o que Bourdieu (2004) chama de *habitus*, ou seja, sistemas socialmente construídos de disposições cognitivas e somáticas, esquemas

de percepção e ação historicamente objetivados, encarnados nos corpos e inculcados nas mentes.

Essas pistas formam hábitos sociais quando necessário, porque não são apenas produtos de indivíduos, mas também a internalização e integração de grupos sociais na estrutura do mundo social para orientar o comportamento e a percepção do mundo (BOURDIEU, 2004). Portanto, seu poder se constrói no caminho da formação global da sociedade como membro de um corpo, o corpo social. Portanto, a razão pela qual o comportamento social no espaço social suscita reflexão é que eles estão interagindo com o fato de que Durkheim (2011, p.53) precisa entender o que nos foi proposto pela educação e pela sociedade, a saber: "Toda a sociedade em cada meio social específico que determina a educação para a realização desse ideal". A sociedade pode sobreviver apenas quando a homogeneidade registrou previamente as virtudes e valores básicos da vida coletiva das almas das crianças.

O censo escolar é um documento de macro informações educacionais, o que representaria dispor de informações em nível de todo território brasileiro. Entretanto, nosso intuito é apresentar alguns dados concernentes às escolas de cunho militar. Destaco aqui que escolas desta natureza podem ter gestão de órgãos militares diferentes, tais como: Exército do Brasil, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar.

De acordo com a tabela 2, no que tange ao nosso país de acordo com o censo de 2020 temos um total de 226 colégios da polícia militar distribuídas em 22 Estados Brasileiros mais o Distrito Federal. Aplicando um cálculo estatístico simples, podemos apresentar os percentuais de algumas unidades da federação, a saber: São Paulo com 12 unidades escolares representa 5,3%, Bahia com 16 unidades escolares representa 7,1%, Roraima com 19 unidades escolares representa 8,4%, e, Goiás que contém 71 Unidades escolares representa 31,4% do total de colégios da polícia militar de todo nosso país.

TABELA 2 – colégios da polícia militar por Estados do Brasil.

Estado	Escolas por Estado	% em relação ao total de escolas do Brasil
Acre	07	3,1%
Alagoas	02	0,9%
Amazonas	06	2,7%
Bahia	16	7,1%
Brasília	03	1,3%
Ceará	07	3,1%
Espirito Santo	01	0,4%
Goiás	71	31,4%
Maranhão	11	4,9%
Mato Grosso	08	3,5%
Mato Grosso do Sul	01	0,4%
Minas Gerais	02	0,9%
Pará	01	0,4%
Paraná	12	5,3%
Pernambuco	04	1,8%
Rio de Janeiro	08	3,5%
Rio Grande do Sul	04	1,8%
Rondônia	12	5,3%
Roraima	19	8,4%
Santa Catarina	04	1,8%
São Paulo	12	5,3%
Sergipe	01	0,4%
Tocantins	14	6,2%
Total de Escolas	226	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar da Educação Básica 2020.

Diante do alto valor percentual dos colégios da Polícia Militar em Goiás, em relação à Federação Brasileira, surge um questionamento? Quais seriam as explicações sociológicas para esse grande número de escolas militares em Goiás? Tomaremos por base o estudo intitulado “A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil” publicado em 2019 que tem como pesquisadoras duas professoras que versam sobre o tema proposto, a professora Miriam Fábria Alves (UFG/GO) e a professora Mirza Seabra Toschi (UEG/GO).

O modelo de gestão militar da escola com atuação das corporações militares estaduais antecede a 1998; no entanto, a transferência de escolas públicas estaduais, que estavam em funcionamento, para a gestão da PM é um fenômeno iniciado em Goiás, em 1998, quando o governo Marconi Perillo, criou e instalou um colégio militar, amparado numa lei de 1976. (ALVES, 2019; TOSCHI, 2019, p. 635).

O que se vê de acordo com o estudo é que a gestão das escolas militares estaduais no Estado de Goiás remonta ao ano de 1998 e que tem como referência política a pessoa do então Governador Marconi Perillo que por força de lei instaura este processo de transmissão de gestão da Escola Estadual para a gestão da Polícia Militar.

De acordo com ALVES; TOSCHI (2019) as pesquisas realizadas permitem considerar a identificação de que a maioria dos estudos realizados sobre o tema da militarização em Goiás versa sobre a questão da gestão escolar, indicando que este tema é o que mais impacta o dia-a-dia da unidade escolar.

Realizando uma análise dos estudos realizados, as autoras nos mostram os resultados de outros trabalhos que chegam a seguinte conclusão.

“Conclui que há uma cobrança exacerbada da disciplina nos colégios militares e, como consequência, um medo gerado nos estudantes que funciona como estratégia de controle que ignora a pluralidade e a subjetividade dos indivíduos”; “a mudança de gestão modifica a estrutura das escolas, transformando-as, de espaços democráticos e de acesso para todos, em espaços com estrutura militarizada e seletiva”. (ALVES, 2019; TOSCHI, 2019, p. 637).

Depreende-se que diante dos resultados apresentados e de suas narrativas como finalidade de justificação da militarização das escolas em Goiás, há uma nítida separação entre a gestão escolar da prática pedagógica realizada, ou seja, a gestão entregue à outra instituição faz com que a unidade escolar passe a realizar uma experiência nova e conseqüentemente novas atividades educativas, que diretamente interferem nas questões da organização e vivência pedagógica, e estas novas perspectivas impactam o processo de formação escolar estadual em Goiás nas unidades diretamente envolvidas. (ALVES; TOSCHI, 2019).

Outros pontos a ser destacado dentro da cultura das escolas militarizadas em Goiás são denominados aspectos visíveis e invisíveis.

Os invisíveis se referem às crenças, aos valores, às ideologias e os visíveis incluem manifestações verbais e conceituais, como os currículos; manifestações visuais e simbólicas, como os uniformes; e manifestações comportamentais, como os rituais e as cerimônias. (ALVES, 2019; TOSCHI, 2019, p. 638).

Essa cultura interposta nas palavras visibilidade e/ou invisibilidade visa demonstrar o cotidiano dentro das unidades escolares e além destes. Há ainda

outros aspectos que compreendem as atividades das unidades escolares militarizadas, tais como a exigência do uso de fardas, proibições dos alunos uma vez que estão usando seus uniformes, quanto à gestão indiretamente e é inferida e “é exigida uma obediência incondicional que atinge todos os membros da comunidade escolar, mas especialmente os alunos”. (ALVES, 2019; TOSCHI, 2019, p. 638).

Ademais as explicações sociológicas para esse grande número de escolas militares em Goiás, são variadas e ainda merecem estudos, haja vista que ainda está em processo de estudos e discussões. Entretanto, ALVES; TOSCHI (2019) finalizam demonstrando que:

Nossa pesquisa sinaliza também que alguns temas têm ganhado destaque: a gestão escolar, a disciplina escolar, as disciplinas escolares instrumentalizadas em favor de um modelo de escola militarizada, o perfil dos alunos e o desempenho escolar, a violência. Importa destacar que, em todos os estudos realizados encontram-se críticas a esse modelo de se fazer educação, uma vez que se parte do princípio que a educação visa à emancipação, e não à burocratização e à rigidez disciplinar. (ALVES, 2019; TOSCHI, 2019, p. 643).

A tabela 3 nos apresenta dados dos colégios da polícia militar do Brasil e como elas estão distribuídas no âmbito de subordinação de sua administração, ou seja, o INEP utiliza destas informações para dirimir em qual instância a unidade de ensino se apresenta.

TABELA 3 – Escolas por tipo de dependência.

Dependência Administrativa	Quantidade de Escolas
FEDERAL	14
ESTADUAL	164
MUNICIPAL	27
PRIVADA	21
Total de Escolas	226

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar da Educação Básica 2020.

Como vimos anteriormente no Estado de Goiás vem se implantando cada vez mais escolas de cunho militar, em 2020 o Estado contava com 71 unidades que estão vinculadas conforme demonstrado na tabela 4.

TABELA 4 – Escolas quanto ao tipo de vínculo

Esfera	Quantidade de Escolas
ESTADUAL	57
MUNICIPAL	14
Total de Escolas	71

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar da Educação Básica 2020.

A tabela 5 nos apresenta como as 71 unidades escolares militares do Estado de Goiás de acordo com dados de 2020 se encontram vinculadas ou não com a SSPGO – Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás.

TABELA 5 – Escolas vinculadas à Secretaria de Segurança Pública de Goiás

Quantidade de Escolas	Vínculo
57	SIM
14	NÃO
71	-

Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Escolar da Educação Básica 2020.

A tabela anterior nos trás um dado interessante que reforça que, o Estado de Goiás, e não os Municípios se vinculam diretamente com a PM, órgão que representa SSPGO, e que hoje conta “atualmente, com 60 Unidades dos Colégios da Polícia Militar de Goiás que já estão instaladas e em pleno funcionamento” (<https://www.pm.go.gov.br/colegios-militares-2>)

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou no ano de 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que a cada dois anos têm a incumbência de medir, quantificar, estabelecer, averiguar as projeções e metas para a educação no país, onde, de acordo com os dados de 2017 o Estado de Goiás obteve um crescimento tanto no ensino fundamental - I quanto no ensino médio que nos colocou em 1º lugar no *ranking* nacional.

De fato, devemos ficar orgulhosos, pois números não mentem, porém o simples fato de estar em sala de aula todos os dias e presenciar as reais situações das mais simples às mais complexas é que percebemos vários elementos que merecem preocupação e reflexão, ainda mais que no Estado de Goiás vem se implantando cada vez mais escolas de cunho militar, conforme os dados apresentados anteriormente nas tabelas, e existem ainda mais escolas que estão em processo de tramitação política para abertura e/ou transferência de gestão.

Igualmente, esta atuação na gestão de escolas públicas em Goiás pela PM traz muito desconforto e preocupação, especialmente pelo desconhecimento por parte das pessoas do que seria idealmente em termos de desenvolvimento e formação cidadã o espaço educacional, sobretudo por saber que uma grande parcela da população acredita “[...] que o modelo dos colégios da polícia militar se torna um ideal” devido a “[...] ausência de um modelo consistente de escola” (OLIVEIRA, 2016, p.49). Assim, muitos familiares que têm a oportunidade de matricular seus entes nestas unidades escolares acreditam ser ali um espaço adequado à formação dos mesmos.

Ademais, seria esta credibilidade familiar neste tipo de escola o fator de elevação destas unidades em Goiás? Ou outros fatores seriam pertinentes para tal feito? Estariam presentes questões políticas? Sociais? Governamentais? Estes questionamentos nos impulsionaram e nos impulsionam a caminhar no tema proposto.

A fim de dar prosseguimento na busca de nossos objetivos aplicamos um questionário *online* junto aos docentes de três unidades educacionais as quais destacamos um pouco sobre o histórico de cada uma delas.

As instituições tomadas como objetos de análise na pesquisa são o Colégio da Polícia Militar Unidade Dr. Cezar Toledo, localizada em Anápolis-GO, o Colégio da Polícia Militar Unidade Benedita Brito de Andrade, localizada em Goianápolis-GO e o Colégio da Polícia Militar Unidade Waldemar Mundim, localizada em Goiânia-GO. É bom enfatizar que estas três unidades escolares estão vinculadas tanto à SEDUCE, quanto à SSPGO.

As três escolas tomadas como objeto de pesquisa foram militarizadas e não nasceram militarizadas. O que nos leva a refletir. Quais aspectos explicam o processo de militarização das escolas? Quais são as questões consideradas na tomada de decisão de quais escolas serão militarizadas?

A instalação de colégios militares nas cidades do interior do Estado, do mesmo modo que na Capital, constitui medida de segurança preventiva da mais alta eficácia, tendo em vista que, a par da educação de boa qualidade ministrada, não se podem desconhecer os valores da disciplina e da ordem, cultivados no seio dessas unidades escolares, na formação da juventude, especialmente, nos tempos atuais, em que a ausência de limites nesse segmento social responde em grande parte, como se sabe por seu lamentável extravio para as hordas do crime, daí, que essa medida vem sendo reclamada pela própria população, por meio formais de participação, inclusive, mediante listas de assinaturas (GOIAS, 2013a).

De acordo com a lei de criação de escolas militares, as justificativas apresentadas referendam-se em segurança preventiva nos locais onde estão instaladas as unidades, haja vista maior fluxo de viaturas no local, a disciplina e a ordem cultivadas dentro das unidades educacionais que de acordo com a PM refletem positivamente nos alunos(as) e conseqüentemente na comunidade que sofre com a falta de limite por parte da juventude nos dias atuais, e os índices de aprovação constados no IDEB frente as unidades escolares geridas pela PM. Pode-se destacar esses os principais fatores que apregoam a criação e/ou transferência de uma unidade estadual para militarizada em Goiás.

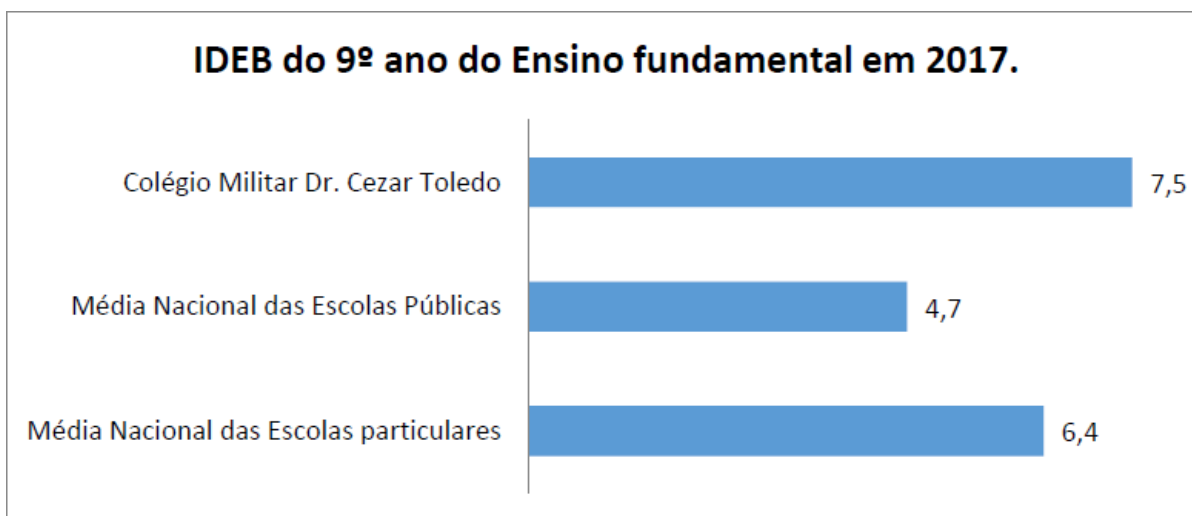
2.4.2.1 – Contexto histórico/político do CEPMG César Toledo

O município de Anápolis situado no Estado de Goiás, está localizado a 50 Km da capital Goiânia e a 140 KM da capital federal, tem uma população estimada em 2020 de acordo com o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 391.772 habitantes e constitui-se do terceiro maior município do estado.

No que compete ao âmbito educacional, no município é contemplado de acordo com o censo de 2020 com três unidades militarizadas, o CEPMG Dr. César Toledo, o CEPMG Gabriel Issa e o CEPMG Arlindo Costa.

A unidade educacional CEPMG Anápolis - I Dr. César Toledo criada em 07 de dezembro de 2005, pela Lei nº 14.050 de 21 de dezembro de 2001, veio a usar as instalações do Colégio Aplicação Dr. Cezar Toledo localizado no Bairro Alexandrina na cidade de Anápolis. O mencionado Colégio, assim como as outras unidades militarizadas em Anápolis utiliza o sorteio como forma de seleção. O regime de ensino aplicado fica a cargo da Secretaria Estadual de Educação a SEDUCE, que deve ter a prerrogativa de manter a mesma estrutura pedagógica das demais escolas da rede pública, dispondo de professores e demais servidores concursados e/ou contratados. Em 2017 esta unidade educacional obteve um excelente resultado que lhe permitiu alcançar o 1º lugar no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Estado de Goiás, sob o comando e direção do Tenente Coronel Edmilson Pereira de Araújo. (<https://www.cepmgcesartoledo.com.br/historico>).

Gráfico 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do 9º ano do Ensino Fundamental em 2017



Fonte: BRASIL, IDEB 2017, *online*.

Diante dos resultados obtidos pela Unidade, a escola apresentada em âmbito do cenário nacional, obteve reconhecimento como escola modelo, desta forma:

A qualidade total no ensino é o compromisso de todos os funcionários civis e militares deste CPMG, e com esta visão, busca-se satisfazer os anseios da comunidade, resgatando os ideais de civismo e cidadania que justificam a existência dos Colégios da Polícia Militar no Estado de Goiás. (<https://www.cepmgcesartoledo.com.br/historico>).

Conclui-se que esta unidade escolar diante dos seus feitos escolares, ainda é referência no cenário goiano educacional dos colégios da polícia militar.

2.4.2.2 – Contexto histórico/político do CEPMG Benedita Brito de Andrade

O município de Goianápolis situado no Estado de Goiás tem uma população estimada em 2018 de acordo com o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 11.239 habitantes; a cidade é reconhecida como a capital goiana do tomate. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Goianapolis>).

No município havia um Ginásio Comercial de Goianápolis, fundado no ano de 1.965 pela Campanha Nacional de Educandário Gratuito (CNEG), que comprou o espaço do ginásio com a finalidade de construir um estabelecimento de ensino, pois era um local que ficava no centro da cidade, mas o projeto não foi adiante. Em 1974

a Prefeitura do município de Goianópolis comprou o terreno da CNEG, e lhe doou ao estado, ficando o go/verno do Estado de Goiás responsável pela manutenção do Ginásio. Em 1977 o governo determina “que todos servidores do Ginásio passa/riam a ser servidores da Escola Joaquim Soares da Silva, o prédio onde funcionava/ o Ginásio virou anexo da Escola Joaquim Soares da Silva”. (<http://cepmgben/editabrito.com.br/historico>)

Figura 1 – Lei 12.719 de 02 de outubro de 1995.

//



LEI Nº 12.719, DE 02 DE OUTUBRO DE 1995.

Cria o estabelecimento de ensino que especifica e dá outras providências.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS decreta e eu sanciono seguinte lei:

Art. 1º - Fica criada uma escola estadual na Praça 14 de Novembro, em Goianópolis, que já se encontra em funcionamento.

Parágrafo único - O estabelecimento de ensino, criado pelo presente artigo, passa a denominar-se "Escola Estadual Benedita Brita de Andrade".

Art. 2º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 02 de outubro de 1995, 107ª da República.

LUIZ ALBERTO MAGUITO VILELA
Terezinha Vieira dos Santos

(D.O. de 06-10-1995)

Este texto não substitui o publicado no D.O. de 06.10.1995.

Fonte: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes//82668/pdf>

Como já havia uma unidade escolar instalada foi sancionada a lei 12.719 de 1995 que cria a unidade escolar denominada Escola Estadual Benedita Brito de Andrade, passando a funcionar onde se localizava a escola Joaquim Soares da Silva. O novo nome foi dado em homenagem aos cantores sertanejos filhos da cidade, Leandro e Leonardo, pois Benedita Brito de Andrade era avó dos mesmos.

Assim, através da Lei de Nº 19.968 de 11 de janeiro de 2018, têm-se a criação e instalação do Colégio Militar no Colégio Estadual Benedita Brito de Andrade, com funcionamento de 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II) e do 1º ao 3º ano (Ensino Médio).

2.4.2.3 – Contexto histórico/político do CEPMG Waldemar Mundim.

O município de Goiânia, capital do estado de Goiás, encontra-se a uma distância de 209 Km da capital federal, é considerada a segunda cidade mais populosa do centro oeste, com uma população estimada em 2021 de acordo com o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 1.555.626 habitantes. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Goiania>).

No que compete ao âmbito educacional, Goiânia é contemplada com oito unidades e todas elas estão vinculadas tanto à SEDUCE, quanto à SSPGO, nosso foco será ver o histórico da escola CEPMG Waldemar Mundim.

A unidade escolar do Colégio Estadual Waldemar Mundim, situada à Rua -R 40 Quadra 40 Lote 07 no Conjunto Itatiaia I, surge com a obrigação de buscar atender o maior número possível de crianças existentes na comunidade, pois é preciso levar em consideração que este bairro “foi construído para abrigar os funcionários da UFG, na época o setor ficava distante do centro, o que dificultava a saída das crianças do Itatiaia para estudar no centro, Campinas ou Vila Nova”. (<http://cpmgwm.blogspot.com/p/ppp-do-mundim-projeto-politico.html>).

Dada a sua importância:

Alguns moradores da comunidade Itatiaense se empenharam na construção da escola. Merecem serem lembrados: Dr. Vicente de Paula Miranda Borges, Sr. Licínio e família, Sr Natal e funcionários da UFG, Dr. Ronaldo de Brito, Presidente do Sindicato da UFG, Dona Irondes Mundim e seu esposo Waldemar Mundim, família que não mediram esforços nessa trajetória, sem elas a fundação do colégio teria sido muito difícil. (<http://cpmgwm.blogspot.com/p/ppp-do-mundim-projeto-politico.html>).

A unidade escolar teve sua construção realizada no ano de 1978, mas sua inauguração ocorreu no ano seguinte pelo Governador Irapuã Costa Júnior. De acordo com a Lei 8.174 de 1979 que dá nome à escola a mesma é chamada de Escola Estadual de 1º Grau “Waldemar Mundim”. Como vimos no contexto anterior, várias famílias de moradores do conjunto Itatiaia fizeram parte da construção da unidade escolar para sua região. Desta forma:

O nome da escola, afirma o ex. - diretor, Osmar David de Oliveira, foi uma homenagem ao Sr Waldemar Mundim e família, funcionário da UFG e muito dedicado na solução dos problemas do Conjunto, sendo peça atuante na criação e fundação do Colégio, junto à Secretaria de Educação. Este faleceu no rio Araguaia, quando passeava com a família em férias e na tentativa de salvar seu neto de afogamento, também, afogou-se. Incidente ocorrido na época da fundação da escola.
(<http://cpmgwm.blogspot.com/p/ppp-do-mundim-projeto-politico.html>).

De acordo com a lei de criação Nº 8704 em 05/10/1979, com reconhecimento do CEE - Conselho Estadual de Educação, e da portaria Nº 5085/92 da Secretaria de Educação, a unidade passou a se chamar Colégio Estadual “Waldemar Mundim”. Desta forma a escola passa a atuar em âmbito estadual até o ano de 2015 que se modifica para unidade militar conforme figura 2.

Figura 2 - Lei 18.967 de 22 de Julho de 2015.



Nos dias atuais o CEPMJ Waldemar Mundim trabalha com a Educação Básica: Ensino Fundamental, Ensino Médio e a EJA (Educação de Jovens e Adultos), e atende não só a comunidade do Conjunto Itatiaia, mas também outros bairros da mesma região.

Após apresentar os históricos, sociais, políticos das unidades escolares escolhidas para que fosse realizada de forma online a aplicação do questionário que nos dará uma base sobre o campo e o *habitus* de cada uma das delas, enfatizamos que nosso foco central é analisar o trabalho no campo educacional em colégios da

polícia militar no Estado de Goiás. Assim, passaremos para o terceiro capítulo enfatizando sobre o trabalho docente e conseqüentemente a análise dos dados recolhidos no questionário aplicado.

CAPÍTULO 3: DISCUSSÕES ACERCA DO TRABALHO E DO TRABALHO DO DOCENTE.

3.1 – Conceitos e análise do trabalho ao longo da história

Neste terceiro momento nosso objetivo é fazer uma análise sobre o trabalho conceituando-o e analisando dentro de um percurso histórico. Não podemos nos esquecer de que o trabalho se desenvolve dentro de um espaço, de um local e neste há agentes que com suas disposições realizam um *habitus*, que em nossa análise se efetiva no campo educacional em colégios da polícia militar no Estado de Goiás.

Frente a uma perspectiva bourdieusiana do *habitus* enquanto conjunto de relações e como discente pesquisador da linha de pesquisa em trabalho, formação e representações culturais, o tema trabalho se faz proporcionalmente relevante neste estudo. Assim o que podemos entender por trabalho? E o trabalho dentro de uma vertente sociológica?

De acordo com Albornoz (2000), o termo “trabalho” assume muitos sentidos na linguagem cotidiana. Por mais que pareça ser comum que se aceite, que ele seja uma das formas de ação dos homens, o seu preceito varia entre uma compreensão mais ligada à emoção (remete à dor, à tortura, ao suor do rosto, à fadiga) ou “designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura”.

Já quanto à etimologia da palavra trabalho na língua latina, conforme os estudos de Rodrigues Filho (2015), apud Rieznick (2001), o termo deriva de “*tripalium*”, ou seja, uma ferramenta de três pontas afiadas destinada a chicotear cavalos e a triturar grãos. De qualquer modo, *tripalium* tratava-se de um aparelho de tortura, e por isso “*tripaliare*” em latim denota torturar, relacionando o trabalho com o sofrimento.

As várias modificações ocorridas na sociedade sempre nos levaram a muitas reflexões. O trabalho desde o mais simples realizado artesanalmente até o uso das máquinas e hoje da(s) tecnologia(s) é algo inerente ao ser humano que utiliza dele como fonte de sobrevivência, subsistência, realização vocacional etc. Já no ramo da sociologia desenvolve-se estudos a fim de se compreender como as relações sociais

acontecem no mundo do trabalho e quais são as variáveis relacionadas a este campo de atividades.

As transformações sociais interferem diretamente nos modos de organização do trabalho, e para compreendê-lo é frutífero sustentar que no modo de produção capitalista as relações de trabalho se modificaram muito e no âmbito educacional não foi diferente; muitos profissionais da educação realizam atividades internas às suas unidades escolares, e também em outros ambientes, mas sempre voltadas à atividade docente, ou no caso das colégios da polícia militar, há algumas atividades de cunho especificamente militar.

Conforme Karl Marx (1983, p. 149), "o trabalho revela o modo como o homem lida com a natureza, o processo de produção pelo qual ele sustenta a sua vida e, assim, põe a nu o modo de formação de suas relações sociais e das ideias que fluem destas", ou seja, o trabalho é o centro das atividades especificamente do ser humano. Sob esse prisma, os seres humanos se relacionam com a natureza através do trabalho. Pondera ainda que, "ao submetê-la aos seus próprios fins, o homem realiza, neste sentido, uma humanização da natureza" (p. 150). A atividade do trabalho é a categoria que fixa o desenvolver-se dos homens do mundo como um campo distinto da natureza; não se trata apenas da relação dos homens entre si na conjuntura da reprodução social; o seu desenvolver exige um desenvolver entrelaçando com as relações sociais, pois, a forma antiga de produção baseia-se no trabalho do escravo; no sistema feudal, no trabalho dos servos da gleba; no sistema capitalista, no trabalho do empregado assalariado.

A compreensão do trabalho ao longo da história adquire conotações diferentes principalmente por fazer parte de uma atividade inserida no contexto social. De acordo com Antunes (1999), o trabalho real como protoformas do agir do ser humano é uma extensão primária, originária, inicialmente como ponto de partida para a realização das necessidades humanas e sociais. No período medieval o trabalho era visto como uma atividade auto criadora, no período da modernidade diferencia-se o trabalho em qualificado e não qualificado, produtivo e não produtivo; no período da contemporaneidade com o advento dos meios de comunicação a qualificação profissional inserida às novas tecnologias é quase um caminho indispensável ao agente profissional, trabalhador(a).

Após a Revolução Francesa ocorre o início da liberdade contratual, ficando proibido o retorno das corporações denominadas de ofício, pois o trabalho passa a

ser visto como emprego, e onde os trabalhadores vendem sua força de trabalho em troca de salário(s), assim, emprega-se uma nova cultura neste ramo de atividade social.

Cattani e Holzmann (2006, p. 319) conceituam o trabalho como “atividade resultante do dispêndio de energias física e mental, direta ou indiretamente voltada à produção de bens (materiais ou imateriais) contribuindo, assim, para a reprodução da vida humana, individual e social”. É uma proposição que atinge quase a integralidade da pessoa humana que o precisa desenvolver. Mesmo assim, ao longo da história muitas foram as formas de trabalho, ou melhor, as formas de modos de produção desenvolvidas.

Amigues (2004) aponta que, diante das formas produtivas, o trabalho físico passa a ser substituído pelo trabalho imaterial ou de prestação de serviços, tendo em vista que a perspectiva do trabalho se abre a novas capacidades, novas formas, tais como a compreensão, o processamento e a comunicação mais eficiente, são novas exigências aos trabalhadores.

3.2 – Discussões sobre o trabalho docente

Desta forma, as discussões sobre o trabalho docente, mesmo não sendo um tema recente, nos colocam a refletir quanto à questão sobre sua natureza, com ênfase especial nas transformações acontecidas nas últimas décadas nas reflexões sobre o mundo do trabalho bem como na sociedade de uma forma geral.

Bourdieu refletirá sobre o poder simbólico da sociedade, qual o ambiente ocupado pelo trabalho docente? De acordo com Bourdieu (1989), “os poderes são legitimados pelos pares e esses poderes dividem as classes, mesmo o autor não hierarquizando o poder”. Entretanto, os vários grupos sociais ocupam ambientes que denominamos de pluridimensionais e esses ambientes são pleiteados pelo capital social, cultural, financeiro, religioso e científico, surgindo assim, a divisão do poder invisível, o poder simbólico. (MENDONÇA, 2017).

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível, são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo. (BOURDIEU, 1989, p. 142).

O trabalho do professor, educador, docente tem a prerrogativa de diminuir esse poder invisível que tende a dividir as classes, através do conhecimento ele abre e mostra os caminhos onde se faz presente. Assim:

Há uma dinâmica dentro dos espaços sociais, na qual somos o sujeito envolvido no micro e/ou macro das estruturas estruturadas que mobiliza as estruturas estruturantes como forma de poder sobre o sujeito/indivíduo dentro da sociedade, criando a dominação – poder – instigando a reprodução social, onde as desigualdades sociais permanecem vivas, dominando, surgindo assim, as diferenças sociais, educacionais e culturais, identificando o local que cada um ocupa através dos princípios de visão e divisão na sociedade. (MENDONÇA, 2017, p. 5).

No que tange à escola, Pierre Bourdieu (1989) enfatiza que devido à virtude do privilégio cultural, tendo em vista que a cultura é plural e multifacetada, por ser um ambiente de poderosa dominação, a unidade escolar se torna indiferente às diferenças, buscando tratar como iguais em direitos e deveres os desiguais, e muitas vezes cria uma ilusão de igualdade onde não existe, ou seja, a unidade escolar trabalha como se fosse uma reprodutora de seleção social, através das escolhas das famílias que evidenciam onde seus filhos e filhas irão estudar e se preparar para a vida, onde alguns terão uma jornada de carreira positiva e outro não terão a mesma sorte, pois isso se deve muito ao acesso ao conhecimento que orienta os princípios e os mecanismos do caminho ao longo do percurso ocupado.

Conforme Amigues (2004), o trabalho docente muitas vezes é avaliado através do senso comum, por exemplo, em expressões como “trabalhar é utilizar meios para atingir um fim”. Esses meios se estabelecem pelos métodos pedagógicos aplicados, o que conduz o aluno a produzir determinado tipo de texto. Assim, nesta perspectiva a atitude do professor é vista sob uma égide prescritiva da instituição.

O trabalho docente passa a ser valorado por indivíduos externos a ele, e não por quem o realiza, ou seja, suas ações são veementemente submetidas a julgamentos externos e em sua maioria desprovidos de fundamentos concretos, tendo em vista que deriva de situações reais, o que gera críticas como “o que foi feito” não corresponde “ao que deveria ter sido feito”. Isso advém porque a ação da atividade docente e as situações de seu trabalho são conhecidas tanto por quem toma as decisões relativas a ela quanto por pesquisadores que assim problematizam questões prescritivas, questões práticas, efetivas e de formação.

Nesta perspectiva, Heloani e Piolli (2010) enfocam o trabalho docente. Para os autores, a reestruturação do capitalismo a nível mundial, as constantes mudanças no mundo do trabalho de forma generalizada e as várias reformas do Estado brasileiro, em meados da década de 1990, foram determinantes quanto à forma pela qual o trabalho escolar vem se desenvolvendo. Ao tratar de educação em sua singularidade, se percebe o quanto as mudanças e orientações, que vêm desenhando seus objetivos e seus objetos, se delimitam em um projeto maior, ou seja, da sociedade capitalista.

Neste contexto, o trabalho docente está conectado à lógica capitalista de produção apenas limitadamente, a saber, “em razão da característica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá aí, senão em algumas esferas.” (SAVIANI, 1984, p.81). Desta forma, as políticas educacionais que abrangem a estrutura organizacional das instituições escolares atualmente advêm do projeto das reformas educacionais brasileiras realizadas a partir da década de 1990. A nova ordem mundial do capital, embasada na doutrina neoliberal, procura na educação, especificamente em países em desenvolvimento, as táticas para aumento de seus projetos.

Contudo, todas as propostas de formas de produção atestam que o trabalhador necessita de adaptar-se às tecnologias, à organização do tempo e principalmente aos ritmos das máquinas. Ou seja, essas novas formas produtivas modificaram a maneira como se executa o trabalho e concomitantemente alterando a maneira de execução altera-se o tempo e, alterando o tempo, alteram-se a intensidade e a intensificação do trabalho desenvolvido. Mas não vamos nos dedicar aqui ao tema “tempo de trabalho”, embora este seja fundamental no trabalho do docente e de outros agentes envolvidos no processo de trabalho educacional, certamente, no entanto, constituirá uma questão de análise no desenvolvimento do projeto.

Segundo Busetto, em referência à análise bourdieusiana da prática,

A sociologia da prática de Bourdieu define que a reprodução da ordem social se explica pelas múltiplas estratégias de reprodução que os diferentes agentes sociais colocam em ação para manter ou melhorar a sua posição social. Nessa lógica, a escola é vista como um excelente domínio da reprodução social e de legitimação das desigualdades sociais. (BUSETTO, 2006, p. 113).

Contudo, o que se vê é que a escola necessita cumprir seu papel social, com o intuito de minimizar pela sua formação a garantia das desigualdades sociais, derrubar os possíveis paradigmas e dar um direcionamento para o novo, para uma nova forma de pensar através da formação dos docentes, possibilitando formas e orientando para um discurso mais aberto, mais crítico desde que não seja a crítica simplesmente pela crítica, mas, que esta contenha fundamentos e uma estrutura que possa atender aos anseios e demandas que a sociedade impõe pensando não na quantidade e sim na qualidade que deve ser aplicada na formação dos futuros profissionais que dela sairão.

3.3 – Análises dos dados pesquisados com base na praxiologia bourdieusiana.

A pesquisa foi conduzida em três unidades escolares, localizados nos municípios de Anápolis, Goianápolis e Goiânia, tendo como foco de análise os docentes das unidades de ensino que possuem vínculo tanto com a SEDUCE quanto com o SSPGO, conforme análise obtida pelo Censo Escolar da Educação Básica 2020.

Na primeira fase, os dados foram coletados mediante um levantamento bibliográfico buscando erigir os conceitos de campo e *habitus* em Bourdieu, e conseqüentemente as condições da formação de um campo e de um *habitus* militar. Este levantamento dos conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu, se deu diante da consulta a livros, artigos, dissertações e teses no Banco de teses e dissertações do IBICT, todo o acesso a este material nos encaminhou junto à análise de um direcionamento social que formaram o grupo de participantes da pesquisa, a saber, os docentes das unidades escolares campo social desta pesquisa.

A segunda fase da pesquisa foi realizada diante da aplicação de um questionário que representa a pesquisa quantitativa, que visa o levantamento de características socioeconômicas. Essa técnica foi realizada com a colaboração de vinte e nove docentes das três unidades escolares selecionadas.

As categorias de análise presentes na entrevista, a saber, campo de ensino militar, contratação, adaptação, formação, trabalho no campo específico, são

decorrentes do referencial teórico pautado em Pierre Bourdieu, que também foi usado no questionário, tendo como finalidade aprofundar os dados já levantados.

Na aplicação do questionário foi adotada a estratégia de difusão online através da plataforma *Google Forms*, e ressaltamos que esta forma de aplicação se justifica diante das restrições decorrentes da pandemia da Covid-19. Os docentes preencheram os formulários, gastando em média cerca de 30 minutos em cada preenchimento.

Na terceira fase, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas. A esse respeito, Bourdieu se refere à entrevista: “sob o risco de chocar tanto os metodólogos rigoristas quanto os hermenutas inspirados, eu diria naturalmente que a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida” (1991, p. 704).

Sobre essa técnica de entrevista semiestruturada, ela consiste e se guia a partir dos objetivos específicos do projeto de pesquisa. A pessoa entrevistada responde às perguntas enunciadas com relativa liberdade.

Para desenvolver a pesquisa, foram realizadas seis entrevistas com professores/as, cujas principais características objetivas estão representadas no Quadro 1. A pesquisa qualitativa admite um exame interpretativo dos dados bem como generalizações teóricas sobre o tema. A identidade dos/as participantes foi preservada utilizando letras do alfabeto grego para designá-las.

Quadro 1 – Perfil das pessoas entrevistadas

Nome	Idade	Sexo	Ocupação	Cor raça	Escolaridade	Estado Civil	Filhos	Tipo de Vínculo	Escola onde trabalha	Cidade	Trabalha na escola desde o ano.
Alfa	44	M	Professor(a)	Branca	Especialização	Casado	2	Concursado(a) efetivo(a) estável	CEPMG Cesar Toledo	Anápolis	2013
Beta	45	M	Professor(a)	Branca	Especialização	Casado	3	Concursado(a) efetivo(a) estável	CEPMG Cesar Toledo	Anápolis	2011
Gama	40	F	Professor(a)	Parda	Especialização	Casado	3	Contrato Temporário	CEPMG Benedita B. Andrade	Goianápolis	2017
Delta	52	F	Professor(a)	Branca	Especialização	Divorciado(a)	0	Concursado(a) efetivo(a) estável	CEPMG Benedita B. Andrade	Goianápolis	2019
Iota	42	M	Professor(a)	Parda	Mestrado	Solteiro(a)	0	Contrato Temporário	CEPMG Waldemar Mundim	Goiania	2020
Ômega	24	F	Professor(a)	Branca	Graduação	Solteiro(a)	0	Contrato Temporário	CEPMG Waldemar Mundim	Goiania	2020

Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

De acordo com o quadro 1, ele apresenta que foram realizadas seis entrevistas, sendo distribuídas de forma igualitária, a saber, duas em cada município, Goiânia, Goianópolis e Anápolis. Assim, de acordo com Flick (2013), “a seleção gradual é um princípio da pesquisa qualitativa, e o princípio básico da amostragem teórica é selecionar casos ou grupos de casos de acordo com critérios que digam respeito a seu conteúdo” (FLICK, 2013, p.122).

Concomitante aos dados apresentados anteriormente, que são específicos dos(as) entrevistados(as), ressaltamos que outros dados foram extraídos diante do questionário socioeconômico devidamente preenchido por 29 (vinte e nove) docentes que colaboraram nesta etapa do trabalho de pesquisa.

Quanto aos respondentes e sua classificação por gênero, se percebe que, de acordo com a tabela 6, obtivemos um número maior de docentes do gênero feminino em relação ao gênero masculino.

TABELA 6 – Docente por gênero

Gênero	Docentes	% docentes por gênero
Feminino	19	65,52%
Masculino	10	34,48%
Total	29	100,00%

Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

Outro dado importante é a faixa etária dos respondentes do questionário, como mostra o gráfico abaixo, a grande maioria encontra-se entre 36 a 53 anos, sendo que 12 estão entre 42 a 47 anos especificamente.

Como estamos levantando dados sobre docentes, importante destacar que o nível de formação influencia nos resultados que seu trabalho apresentará dentro de sua unidade educacional, assim, se vê na tabela 7, que mais de 65% dos entrevistados possui pós-graduação *lato sensu*, ao passo que mestres(as) representam pouco mais de 13% e graduados(as) pouco mais de 20 %, e nenhum doutor(a).

TABELA 7 – Docente por nível de escolaridade

Escolaridade	Docentes	% docentes por nível de escolaridade
Graduação	06	20,69%
Especialização	19	65,52%
Mestrado	04	13,79%
Doutorado	-	-
Total	29	100,00%

Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

Questionamos também quanto à formação acadêmica, tomando como fonte norteadora a grande área de conhecimento apresentada pelo CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, assim a tabela 8 nos apresenta 62,06% dos respondentes encontram-se nas áreas de ciências humanas (Filosofia, Geografia, História sociologia) e linguística (Letras, Artes, etc.)

TABELA 8 – Docente por área de conhecimento

Escolaridade	Docentes	% docentes por área de conhecimento
Ciências biológicas (Ex. Biologia, Bioquímica etc.)	3	10,34%
Ciências exatas e da terra. (Ex. Matemática, Física, Química etc.)	8	27,59%
Ciências humanas (Ex. Filosofia, Geografia, História, Sociologia etc.)	9	31,03%
Linguística, letras e artes (Ex. Letras, Artes Plásticas etc.)	9	31,03%
Total	29	100,00%

Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

Pierre Bourdieu (2004) apresenta dentro de sua estrutura de conceitos e estudos o que ele denomina de capital cultural, e enfatiza que a família realiza um papel fundamental na reprodução da estrutura e do espaço social bem como nas relações sociais, ou seja, cabe a esta instituição transferir os bens culturais que agregarão valor ao capital cultural dos seus filhos e filhas, ou seja, são na família que se congregam os *habitus* primários, e é aí que advém a transmissão do capital cultural durante o processo de socialização dos filhos.

Assim, a tabela 9 e 10 abaixo, nos leva à reflexão sobre a profissão/ocupação dos pais dos respondentes, o que permite analisar que entre os pais, nenhum deles atuou na área da educação, mas três deles foram ou têm como ocupação a área militar, já em relação à profissão/ocupação das mães, três delas trabalharam ou trabalham na educação como professora.

TABELA 9 – Profissão/ocupação do pai

Profissão/ocupação	Docentes	% docentes por profissão/ocupação pai
Agricultura	02	6,90%
Aposentado	02	6,90%
Autônomo	02	6,90%
Comerciante	01	3,45%
Eletrotécnico	01	3,45%
Fazendeiro	01	3,45%
Funcionário público	02	6,90%
Horticultor	01	3,45%
Mecânico	03	10,34%
Militar	03	10,34%
Motorista	02	6,90%
Pecuarista	02	6,90%
Pedreiro	02	6,90%
Sapateiro	01	3,45%
Serralheiro	01	3,45%
Técnico em Farmácia	01	3,45%
Trabalhador rural	01	3,45%
Vendedor	01	3,45%
Total	29	100,00%

Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

TABELA 10– Profissão/ocupação da mãe

Profissão/ocupação	Docentes	% docentes por profissão/ocupação mãe
Agricultura	01	3,45%
Aposentada	02	6,90%
Autônomo	01	3,45%
Comerciante	01	3,45%
Costureira	02	6,90%
Do lar	15	51,72%
Enfermeira	01	3,45%
Merendeira	01	3,45%
Pecuarista	01	3,45%
Professora	03	10,34%
Servidora pública	01	3,45%
Total	29	100,00%

Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

Para vermos sobre a questão do rendimento dos respondentes, tomamos por base e referência o que o IBGE nos orienta sobre a classificação econômica brasileira, e a tabela que demonstra de forma mais simplificada.

O IBGE divide a população brasileira em cinco classes sociais de acordo com o rendimento familiar bruto mensal, mensurado em salários mínimos: a primeira classe compreende aquelas famílias que recebem até dois salários mínimos; a segunda classe vai de mais de dois até cinco salários; a terceira classe vai de mais de cinco até dez salários; a quarta classe compreende quem ganha mais de dez até vinte salários mínimos; e a quinta classe engloba quem recebe mais de vinte salários mínimos. (ROSA, 2014, p. 8).

Quadro 2 – Faixa de renda familiar por classes

CLASSES ECONÔMICAS	LIMITE INFERIOR	LIMITE SUPERIOR
CLASSE E	0	R\$ 2.414,00
CLASSE D	R\$ 4.828,00	R\$ 12.070,00
CLASSE C	R\$ 12.070,00	R\$ 24.140,00
CLASSE B	R\$ 24.140,00	R\$ 48.280,00
CLASSE A	R\$ 48.280,00	-

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme dados IBGE, (2022).

De acordo com as informações contidas na base de dados do IBGE acima descrita, infere-se que os respondentes, conforme os dados da tabela 11 demonstram, através dos rendimentos advindo do seu trabalho e outras ocupações, que mais de 50% deles encontram-se na classe E, e que mais de 34% estão na classe D.

TABELA 11– Rendimento mensal provindo do trabalho

Rendimento	Docentes	% Rendimento mensal, em reais, provindo do trabalho? (em uma ou mais ocupações que desenvolve)
De R\$ 1.000,00 até R\$ 3.000,00	03	10,34%
De R\$ 3.000,00 até R\$ 5.000,00	15	51,72%
De R\$ 5.000,00 até R\$ 7.000,00	10	34,48%
Acima de R\$ 7.000,00	01	3,45%
Total	29	100,00%

Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

Conforme a tabela 12, onde os rendimentos englobam a renda da família o que se percebe é que mais de 60% estão inseridos na classe D.

TABELA 12 – Rendimento mensal familiar

Rendimento	Docentes	Renda mensal familiar, em reais? (soma de rendimentos do trabalho de pessoas da família que residem com você)
De R\$ 1.000,00 até R\$ 3.000,00	01	3,45%
De R\$ 3.000,00 até R\$ 5.000,00	06	20,69%
De R\$ 5.000,00 até R\$ 7.000,00	04	13,79%
Acima de R\$ 7.000,00	18	62,07%
Total	29	100,00%

Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

3.3.1 – Análises sobre as condições de organização e contratação de trabalho dentro das unidades denominadas CEPMG

Todas as unidades educacionais do CEPMG possuem estruturas organizacionais que se assemelham e fazem com que o aumento dos discentes, atrelado à hierarquia e à disciplina, sejam identificados como pilares que dão sustentabilidade frente a toda prática educacional apresentada nestas unidades escolares.

Como forma de organização duas prevalências (hierarquia e disciplina) comportamentais são as que apregoam as unidades militares, são colocadas como base e também diferenciadoras, e só é possível devido a documentos que fortalecem um *habitus*, um caráter que estruturam o campo da educação militar em Goiás. Conforme Rafael Santos (2016), a estrutura e as normas, e regulamentos que possibilitam esta vivência dentro da(s) unidade(s) são respectivamente, o Regimento Interno, o Regulamento de Contingência, o Regulamento Disciplinar e o Regulamento de Uniformes.

Sobre a criação e estrutura organizacional, temos, a saber, que:

Art. 1º O Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás, neste Regimento identificado também como “CPMG”, foi criado pela Lei Estadual nº. 14.050, de 21 de dezembro de 2001 e modificado pela Lei Estadual nº. 16.152, de 26 de outubro de 2007, está subordinado à Secretaria da Segurança Pública por meio da Polícia Militar do Estado de Goiás, através do Comando de Ensino Policial Militar, Unidade Gestora de Grande Comando onde se encontram inseridos os Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás, tendo como parceira a Secretaria Estadual de Educação - SEE, por meio do Termo de Cooperação Técnico pedagógico. Art. 2º Os CPMG são administrados pela Polícia Militar do Estado de Goiás por meio do CEPM, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, ficando no que couber a parte sob a responsabilidade da SEE por força do Termo de

Cooperação Técnico Pedagógico sob a circunscrição das Subsecretarias Regionais de Educação e doravante será regido por este Regimento Interno. (Regimento CEPMG, Título I, Capítulo I).

Desta forma, a organização das unidades escolares como descrito acima ficam divididas as suas tarefas, a gestão sob a égide da Secretaria de Segurança Pública de Goiás e a parte pedagógica em termos de cooperação e parceria com a Secretaria Estadual de Educação.

Assim, os docentes que colaboraram conosco, nas respostas do questionário e nas entrevistas, apontam um olhar sobre a forma de organização das unidades em que prestam suas atividades de trabalho, trazendo-nos um pouco da visão pessoal de quem vive no dia a dia a rotina de tais atividades. Alfa (2022) nos diz:

Eu acho que é uma ótima ferramenta. [...] É um mundo completamente diferente das escolas estaduais tradicionais, a educação no colégio militar ela traz é inúmeros benefícios quando se comparada à rede tradicional. [...] Acredito que o projeto é um projeto que deve ser mantido e ampliado. (Alfa, 44 anos, professor, 2022).

Como se pode ver, ele se mostra otimista com a maneira de organização e a forma de se realizar a educação dentro da unidade CEPMG onde atua, acreditando que a mesma deve ser ampliada e mantida. Já Iota (2022), reflete que:

A educação em geral, ela tem seu peso e sua força motriz, [...] Nós temos três modalidades de escolas públicas, temos o tempo regular, o tempo integral e o tempo civil militar. [...] O que é próprio da figura da segurança pública dentro dessas instituições é a ordem disciplinar agora no tocante à prática de ensino, metodologia, didática, diversificação da pluralidade de ensino isso acontece com tamanha tranquilidade sem quaisquer teor ou resquício, reserva de demagogia, a liberdade do professor na aplicação de qualquer natureza de área de conhecimento ela acontece de maneira muito tranquila sem qualquer tipo de receio ou respaldo no sentido de represália, por exemplo a muitos questionamentos, há muitos dizeres por aí que são falaciosos a nós que vivemos esta realidade é com muita transparência é muito tranquilo. (Iota, 42 anos. Professor, 2022).

É fácil perceber que essa forma de organização das unidades educacionais traz tranquilidade e liberdade ao professor (a) para atuar na aplicação de sua área de conhecimento, como afirma Beta (2022) “eu nunca tive problema em relação ao meu trabalho lá dentro, desde que eu cumpra todas as determinações da escola, e siga corretamente o que é colocado pela Secretaria de educação do Estado”. As Determinações inferidas por Beta se refere às que são da competência da SEDUCE uma vez que a parte pedagógica compete a mesma, haja vista que os CEPMG

mesmo com a gestão da PM pedagogicamente mantém o mesmo currículo escolar da escola estadual, a qual se subordina todos os professores que ali atuam.

O estado de Goiás, no que compete à Secretaria Estadual de Educação realizou em 2018 um concurso público somente para as áreas da ciência biológica e de exatas, ficando um déficit nas outras áreas de conhecimento, assim a forma de contratação no Estado, ocorre também via contrato temporário.

A tabela 13 nos apresenta a informação dos 29 respondentes de nosso questionário sobre sua forma de contratação de trabalho. E percebemos que, nem todos os docentes envolvidos no regime de trabalho dentro das unidades escolares do CEPMG são funcionários estáveis e concursados. Pois, de acordo com a legislação de Goiás, as duas formas de contratação para os professores e professoras, são administradas no Estado.

TABELA 13– Docentes quanto à forma de contratação.

Forma contratação	Docentes	% docentes formas de contratação
Concursado/a/efetivo/a/estável	21	72,41%
Contrato temporário	08	27,59%
Total	29	100,00%

Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022)

Dos seis professores(as) que participaram das entrevistas Iota e Ômega, são os que têm como forma de contratação de trabalho o contrato temporário, os demais são todos concursados estáveis, Alfa (2022) descreve que sua contratação ocorreu “através do próprio Estado”, e relata sobre sua contratação que:

Esse é um ponto até curioso que eu estava decidido a deixar a educação é do estado justamente porque eu não conseguia trabalhar não conseguia dar aula não conseguia realizar as tarefas que tinham que ser realizadas eu me sentia é “babá de criança”, eu ia pra escola e ficava olhando os meninos, não tinha nada para fazer, porque os alunos não queriam fazer, é as avaliações aconteciam, mas, só proforma, não tinham nenhum, nenhum, valor para aprovação ou não aprovação dos alunos, eles simplesmente ficavam ali na escola porque eu não tinha outro lugar para ficar, e eu desiludido com isso saí à procura de outras escolas para poder trabalhar para ver se eu conseguia é desempenhar o meu papel e por essas coincidências da vida coincidência total mesmo acabei conhecendo uma pessoa que na época era coordenadora da escola que também estava à procura de um professor e aí nós chegamos a um acordo fui na Subsecretaria e fizemos todo o processo dessa forma não houve nenhuma indicação foi realmente algo, é, como eu disse é a providência né as coisas aconteceram eu estava precisando estava querendo mudanças ela precisa de um professor e a gente se encontrou e as coisas acabaram acontecendo. (Alfa, 44 anos, professor, 2022).

Percebe-se que Alfa estava procurando mudança e encontrou no colégio militar uma instituição que lhe apraz numa satisfação profissional, outro contexto foi o de Delta (2022) que descreve “eu já era efetiva do Estado, então, quando passou a ser militar, como eu já estava aqui, eu continuei num colégio militar”. Delta passou pelo processo de instauração de um colégio não militar para a militarização da escola em que trabalhava.

Frente à verificação das formas de contratação de trabalho exposta, buscamos saber por meio das entrevistas como os(s) docentes do CEPMG se percebem neste campo de ensino, haja vista que este campo contempla duas formas de administração escolar diferentes. Assim, Alfa (2022) dia que “Eu me percebo como professor atuante. [...] Eu sinto que no colégio da polícia militar eu consigo fazer é aquilo que é a minha missão que é ensinar aqueles que são mais novos”.

Já Beta (2022) “eu me percebo bem feliz, tá, eu tenho assim uma liberdade, porque eu acho que na escola militar quem segue um trabalho correto, ele tem um respaldo, apesar de muita cobrança”.

Ao contrário do que se pensa também que as regras dentro de uma escola militar na verdade elas ajudam o professor a trabalhar, porque agente tem um apoio por trás daquilo é então, quem tá ali naquela escola ao mesmo tempo é porque quer cumprir as regras de uma escola militar e aí agente consegue se enquadrar dentro deste perfil, se eu fosse para uma rede publica comum não ia ter ninguém que me resguardasse por exemplo. (Ômega, 24 anos, professora, 2022).

Iota (2022) considera esta forma de pensamento com uma leitura um pouco mais provocante e reflexiva quanto ao campo do ensino no sentido de que os docentes são membros ativos neste campo a todo o tempo.

No campo de ensino civil militar hoje o maior desafio seja talvez, é desmistificar aquilo que muitas pessoas têm no pejorativo, e nós precisamos traduzir a educação e transpô-la é de modo que cada pessoa cada indivíduo seja discente ou docente, esteja o tempo todo e a todo tempo, adequado ao processo contínuo e permanente da formação, é talvez a defasagem, os testes que nós assistimos no cenário da educação a nível nacional, naquela luta constante de alcançarmos IDEB, de não traduzir a pessoa como o número, docente não é número, o docente é co participante, ele é participante direta formação do todo da pessoa e para vencer tudo isso, é, só é possível se vê como uma, uma, peça de transformação, uma peça de mudança, uma peça Fundamental e essa mudança seja a curto, médio, longo prazo, ela só vai acontecer a partir dos critérios de formação continuada, de incentivo a pesquisa de retorno e quando nós falamos de retorno nós falamos de qualidade em todos os níveis é aquela velha frase

que não é clichê, mas com educação não existe despesa com educação existe investimento. (Iota, 42 anos. Professor, 2022).

Logo, participar deste processo contínuo de formação e se sentir parte integrante da educação nos mais variados campos educacionais, especialmente no campo militar, onde a disciplina e a hierarquia fazem parte do processo da gestão empregada. Assim vamos buscar compreender o comportamento dos trabalhadores e trabalhadoras que vivenciam este campo específico da educação dentro de uma gerência militar.

Desde a proposta inicial da pesquisa interposta ao PPGS/UFG, acreditava-se que se teria um caminho aberto para realização das atividades de pesquisa in loco nas unidades colégios da polícia militar propostas. Com o advento da pandemia de COVID-19 no Brasil, que teve seu início em fevereiro de 2020, a realidade mudou completamente, pois se as escolas militares de Goiás já se consolidavam em um ambiente fechado, com o surto pandêmico isso aumentou muito, o que nos levava a várias limitações ao acesso do ambiente da pesquisa, bem como o acesso às demais informações em órgãos que ora poderiam contribuir com o estudo proposto.

Em meados do terceiro trimestre de 2021, conseguimos acesso ao Coronel Mauro Ferreira Vilela - Superintendente de Segurança Escolar e Colégio Militar, junto à SEDUCE/GO que, por força de sua representatividade, abriu-nos o caminho para só então se chegar às/ aos diretores das unidades dos colégios da polícia militar.

Assim foram as insistentes idas e vindas presenciais às unidades dos colégios da polícia militar na tentativa de ser recebido pela direção dos colégios. Contatos telefônicos, WhatsApp, e-mails etc, para só então poder dar início aos procedimentos de aplicação de questionário, à compilação dos dados, à realização de entrevistas e transcrição das mesmas.

Do ponto de vista representativo, obtivemos 29 professores, que responderam ao questionário proposto e, destes, somente seis se prontificaram a participar da entrevista, um número pequeno para realizar uma amostra significativa e que, além da quantidade, todos estavam voltando às atividades após longos dois anos de trabalho em categoria *home office*, ou seja, sem vivenciar o dia a dia de suas atividades laborais. Desta feita e diante das provocações interpostas por meio das entrevistas, os respondentes foram entusiastas sobre os colégios da polícia militar no estado de Goiás, não tecendo críticas a tais formas de gerência/gestão militar e nem sobre suas atividades dentro dos colégios da polícia militar.

Essas considerações chocam fortemente à nossa realidade política e educacional, onde temos vivenciado vários momentos difíceis no contexto educacional brasileiro, tais como trocas constantes no Ministério da Educação, índices de investimento baixo para educação em todas as esferas da educação básica ao ensino superior, ou seja, uma catástrofe na educação brasileira e sem perspectivas de melhora.

Assim vamos buscar compreender o comportamento dos trabalhadores e trabalhadoras que vivenciam este campo específico da educação dentro de uma gerência militar.

3.3.2 – Análises sobre a mudança profissional e comportamental para trabalhadores/as que passam a vivenciar uma forma de educação militar tendo trabalhado na educação civil

O processo de militarização escolar em Goiás não é novo, remonta aos anos de 1998 a 2000, sob a égide governamental de Marconi Perillo, e de lá para cá a história demonstra que o processo só tem aumentado com o passar dos anos, ou seja, muitas unidades escolares estão sendo geridas pela PM-GO com a cooperação e parceria com a Secretaria Estadual de Educação. A tabela 14 nos demonstra que, no período de 2011 a 2020, 72% dos respondentes do questionário, iniciou seus trabalhos nas unidades que passaram a constituir gerência educativa militar, e muitos destes professores acompanharam a passagem e a modificação de unidades civis em unidades educativas geridas por militares.

TABELA 14 – Início dos trabalhos como docente no CEPMG.

Ano	Docentes	% Início dos trabalhos como docente no CEPMG.
De 2000 a 2010	07	24,14%
De 2011 a 2020	21	72,41%
Depois de 2020	01	3,45%
Total	29	100,00%

Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

Como já descrito na tabela 4, temos um total de 71 escolas até o ano de 2019, sendo que 57 delas estão na esfera estadual e 14 municipal. A tabela 15 nos mostra em categoria de anos, as unidades militarizadas em nosso estado, e, o que

se percebe é que período entre 2016 a 2019, foi o que compreendeu a maior parte da militarização escolar no Estado, pois 56,14% dos estabelecimentos que mudaram para gestão militar o fizeram nesse período.

TABELA 15 – Militarização de escolas estaduais goianas por ano.

Ano	Unidades escolares	% Militarização de Escolas Estaduais em Goiás por ano
De 1999 a 2005	05	8,77%
De 2006 a 2010	01	1,75%
De 2011 a 2015	19	33,33%
De 2016 a 2019	32	56,14%
Total	57	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Atribui-se a isso um processo político instaurado pelo então governador Marconi Perillo (PSDB), haja vista que, o mesmo administrou o Estado de Goiás por longos 16 anos, ou seja, de 1º de janeiro de 1999 e 31 de março de 2006 e, posteriormente, entre 1º de janeiro de 2011 e 1º de janeiro de 2019, e no intervalo de Março de 2006 a Janeiro 2011 o Estado foi governado por Alcides Rodrigues.

Desta forma, na perspectiva comportamental dos professores entrevistados, buscamos saber como foi sua adaptação às condições de uma gerência educativa militar, haja vista que muitos destes profissionais passaram e vivenciaram estas mudanças nas unidades escolares. Delta (2022) reforça esta informação ao afirmar que “eu já era efetiva do Estado, então, quando passou a ser militar como eu já estava aqui, eu continuei num colégio militar”, e complementa Gama (2022) “eu achei ótimo, sinceramente, porque ainda eu peguei essa fase de transição, então esse primeiro ano que a gente trabalhou eu já vi grande mudança”.

A tabela 16 nos apresenta dados sobre a motivação que levou os professores(as) na busca para trabalhar nas unidades CEPMG e o que se vê de acordo com os dados, são a qualidade no ensino e admiração pela forma de gestão como pontos fortes escolhidos pelos professores.

TABELA 16 – O que motivou você vir a trabalhar no CEPMG.

Motivação para trabalhar no CEPMG	Professores	% de escolha
Admiração pelo modelo de gestão do colégio	07	24%
Mudança do tipo da escola estadual para CEPMG	07	24%
Outro	01	3%
Qualidade do ensino	11	38%
Rigor nas atividades	01	3%
Transferência	02	7%
TOTAL	29	100%

Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

Contudo, o que vem a ser essa admiração pelo modelo de gestão? O que seria a qualidade do ensino? O que os motivou a demonstrarem esses dois dados como principais em suas respostas? Acreditamos que a educação em Goiás estava em busca de um *habitus* específico dentro do campo militar, como afirma Lahire (2002) “a cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo”, e no campo militar o melhor ou mais importante *habitus* são a hierarquia e a disciplina.

Retomando a reflexão de José A. Sepúlveda (2010) o campo militar encontra seu espaço mais autônomo, já o campo educacional permanece heterônomo. E ainda Sepúlveda (2014, p. 366) reforça que essa separação cria uma perspectiva quanto ao processo de autonomização do campo militar e concomitantemente enfraquece o campo educacional, pois desta forma o campo militar criava elementos internos que lhe davam um *habitus* mais específico, já o campo educacional teria que buscar elementos externos ao campo, ou seja, a educação buscou na parceria da gerência militar o *habitus* específico da ordem, organização e da disciplina como pontos fortes neste processo de parceria, se é que podemos denominar assim, onde a SEDUCE entra com o processo pedagógico e SSP-GO entra com a processo de gestão.

Sobre a adaptação dos professores diante da gerência educacional militar, Alfa (2002) relata “não tive nenhum problema nenhum problema mesmo, foi supertranquilo, eles não exigem nada além daquilo que é obrigação do professor fazer tudo isso é inerente da função de professor né”. E complementa Beta (2022).

Eu me adaptei muito fácil, eu não vou mentir, para mim eu não tive muitos problemas não, é lógico, que tem algumas coisas diferentes em relação aluno, em relação a gente também, algumas coisas um pouco diferente, porque os valores lá, como eu falei anteriormente, são militares, né, então tem algumas coisas, apesar que a gente é civil, né, então a gente ainda tem algumas normas, né, pra civis, e também a gente vai responder a Subsecretaria de Educação e não a Secretaria de segurança. (Beta, 45 anos, professor, 2022).

Ômega (2022), nos traz um relato importante sobre sua visão com relação à gerência educativa militar.

Eu nunca tive problemas com eles, o que às vezes costuma incomodar é essa interferência militar quanto à organização deles mesmo, né. Então pra mim não tem nenhum problema não, e quanto à recepção deles, porque a Coordenação Geral que é quem tem contato direto com os professores, elas não são militares elas são formadas em história, geografia, pedagogas, então assim, elas também são professores do estado, né tão ali ... é militar, mas quando ela quer falar alguma coisa ela repassa para coordenadora, eu acho que já chega de uma forma mais tranquila na gente. (Ômega, 24 anos, professora, 2022).

De acordo com Ômega e reforçando a fala de Beta, os professores respondem dentro das unidades CEPMG à instância pedagógica que tem como instância coordenadora a SEDUCE que complementa a gerência militar, ou seja, o processo pedagógico (aulas, provas etc.) fica à cargo da Secretaria de Educação do Estado, o processo comportamental, hierárquico e disciplinar fica com os militares e ambos auxiliam os docentes neste processo educacional. Mas será que esse formato acarreta melhor qualidade no ensino?

Entra novamente uma reflexão sobre o campo militar e a sua autonomia que lhe é perspicaz pela forma de atuação. Entretanto, dois pontos de vista descritos na entrevista são relevantes, a saber, sobre a melhoria da qualidade educacional dentro do campo militar, e se existem diferenças entre o ensino dos CEPMG e outros colégios estaduais civis.

É essa é uma pergunta que eu me faço também, e que às vezes eu não consigo é encontrar a resposta para isso. O motivo? Por quê? Eu não sei, se o porquê, está relacionado ao fato de que os alunos que estão ali entram com uma cabeça diferente, em relação já sabem o ritmo do colégio, já sabem o que espera ali dentro, já sabe o que vão encontrar ali dentro, e se eles já entram com essa mentalidade é e que por isso os resultados são positivos, né, ou se é a presença dos militares ali que intimida e que fazem os alunos entrar na linha, eu não consigo medir qual dos dois é que prevalece. (Alfa, 44 anos, professor, 2022).

A esse respeito acrescenta Beta:

Eu acredito que ela é muito importante, porque ela tem valores, apesar de ser valores militares, mas são valores que se adequam a determinadas pessoas tanto que eu já vi muitos alunos ali que se transformaram devido aquele tipo de educação, né, a cobrança, né, a regra mais rígida, e já vi outros que não adaptaram, que ficaram ali na escola e não conseguiram se adaptar, e foram embora, né, então eu acho que a gente precisa de ou vários estilos e o colégio militar é um deles, ele vai dar o que, ele vai dar a oportunidade, para que esse aluno ele se adeque aquele sistema, né, e tem uma melhor qualidade de vida, principalmente aqueles que têm dificuldade ali com cumprir ordens, então eu deixo muito de uma importância muito grande desse ensino militar, mas não pode ser o único. (Beta, 45 anos, professor, 2022).

Assim, ambos têm reflexões diferentes sobre um mesmo ponto de vista que interage sobre a qualidade de ensino ministrado dentro do campo escolar gerido pelo CEPMG. Sobre as possíveis diferenças entre o ensino dos CEPMG e outros colégios estaduais civis. Delta (2022) nos alerta que,

Não tem diferença, o ensino é o mesmo, o currículo é o mesmo, os professores basicamente são os mesmos, é a contratação é feita pelo Estado porque o CEPMG ele é um colégio estadual, a diferença é que o comando é militar, e a disciplina faz a diferença. (Delta, 52 anos, professora, 2022).

Nossa entrevistada é direta ao afirmar que, no que compete à parte pedagógica, não tem diferença. E o que “faz” a diferença é a “disciplina”, ou seja, a aplicação do verbo fazer diante da questão da diferença, da questão da qualidade no ensino infere diretamente no comportamento reativo e imposto aos alunos(as) via regimento escolar e que, conseqüentemente, fortalece o trabalho do professor(a) dentro da unidade.

Contudo, sobre a falta da disciplina escolar, Beta, (2022) diz “eu já passei por escola conveniada onde a disciplina me deixou ali doente porque eu não consegui desenvolver o meu trabalho bem feito”. Gama (2022), “a meu ver eu acho que a questão ali é disciplina”. A disciplina é um porto forte para a realização do trabalho neste campo educacional, é justamente sobre o trabalho que versaremos em nosso próximo tópico de discussão.

3.3.3 – Análises para compreender como acontece o trabalho dentro de um campo, o da educação militar no Estado de Goiás e de construção de um *habitus* correspondente.

Segundo Bourdieu (1983), o espaço denominado de campo é ocupado por agentes que têm as mesmas disposições, e assim, um *habitus* predominante. À luz deste apontamento de Bourdieu buscamos inferir sobre como os professores, descrevem seu trabalho dentro do CEPMG e, em relação às respostas, temos pontos importantes de nosso questionário que vem reforçar este tópico relacionado ao trabalho no campo da educação militar em Goiás.

Uma das grandes inquietações na busca sobre o trabalho docente era justamente sobre a liberdade ou não das atividades docentes, assim, a professora Ômega descreve qual foi seu sentimento e como ela trabalhou um tema que julgava polêmico para ser trabalhado dentro de uma escola da policia militar.

Eu acreditava que o ensino dentro de uma escola militar seria difícil até porque dentro da geografia a gente trabalha temas que ao assim é que a gente tem que refletir sobre muitas coisas que aconteceram né inclusive a ditadura militar, por exemplo, é uma coisa que eu trabalho dentro da sala de aula, e eu não me sinto limitada, não sei se é porque a unidade em que eu trabalho, ela é uma unidade que ela tem uma aproximação entre a coordenação e professores muito tranquila, então eu eu, falo pra você que eu não sinto essa intimidação. (Ômega, 24 anos, professora, 2022).

O que se percebe a partir do relato acima é que há sim uma “liberdade” em desenvolver a atividade docente dentro da unidade escolar. Perguntamos sobre a liberdade em nosso questionário e como nos mostra o gráfico 3 se obteve uma margem de mais de 58% afirmando a liberdade para tomar decisões e ações.

Gráfico – 3 Questões 32 questionário socioeconômico.

32 - Em relação à liberdade de ação docente no CEPMG:
29 respostas



Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

Este é um ponto importante, a questão da liberdade de escolha do trabalho pedagógico, até porque esta parte compete à SEDUCE e suas regulamentações norteadoras para tal atividade de trabalho. Beta, (2022) afirma, sobre a liberdade dentro da unidade escolar, que “ela tem um regimento que militar, então ela vai ter algumas cobranças, com os alunos e de quem me coordena mais militar, apesar de eu ser civil e tenho total liberdade em relação ao conteúdo”.

Se a liberdade laboral dos professores dentro do campo educacional militar das unidades CEPMG é uma realidade conforme já ilustrado por depoimentos de pessoas entrevistadas, outro ponto a ser apreciado é a jornada laboral dos professores(as). Enfim, o que vem a ser o trabalho docente?

O significado do trabalho dos professores é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. (BASSO, 1998, p. 12).

É importante perceber que o tempo dedicado ao exercício laboral/trabalho é ou pelo menos deveria ser muito bem aproveitado, e deveria causar ao agente uma motivação e despertar nele(a) um sentimento de “dever” cumprido. Entretanto, a realidade que presenciamos entre os docentes através de suas falas são, muitas vezes, reclamações de falta de tempo para desenvolverem suas atividades.

Percebe-se, assim, que o professor se torna um trabalhador multifuncional; as contingências situacionais e emergenciais que envolvem a escola ocupam grande parte do seu tempo de atuação, fazendo com que o docente tenha que assumir uma variedade de papéis e atividades diferenciadas do ensino. Este acúmulo de funções impede uma prática refletida, profundamente articulada com a prática social. (COUTO, 2018, p. 22).

A tabela 17 nos apresenta dados relativos à carga horária de trabalho semanal, nela podemos verificar que a maioria 48,28% contempla uma carga horária superior a 40 horas semanais.

TABELA 17 – Tempo de trabalho semanal como docente em colégios da polícia militar e preparação/correção de atividades

Horas Semanais	Docentes	% Tempo gasto semanal de trabalho como docente? (em horas) nos colégios da polícia militar? (incluir horas/aula e tempo dedicado à preparação e correção de atividades)
De 0 até 28h	04	13,79%
De 28 até 40h	11	37,93%
Acima de 40h	14	48,28%
Total	29	100,00%

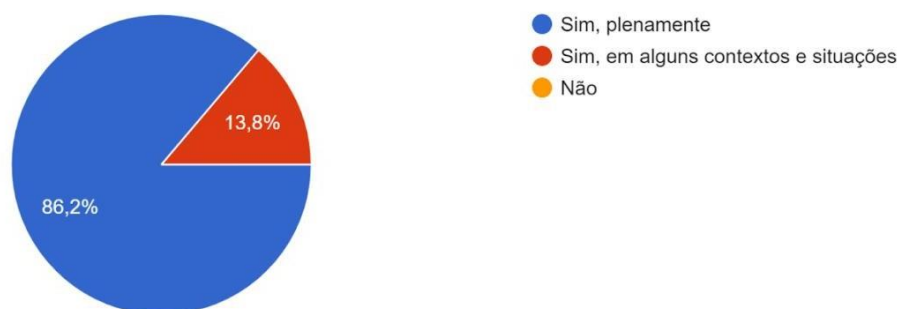
Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

O campo educacional militar em Goiás, que tem como fomento a hierarquia e a disciplina impregnada aos discentes, e que reflete no trabalho de todos os envolvidos dentro do processo educacional, auxilia a reflexão sobre o perfil da identidade dos professores(as) que colaboraram neste instrumento de investigação. Perguntados sobre a identificação em seu trabalho, a Gráfico 4 nos apresenta um resultado onde mais de 86% concordam plenamente que se identificam com a sua profissão.

Gráfico – 4 Questões 50 questionário socioeconômico.

50 - Você se identifica com a sua profissão de professor?

29 respostas



Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

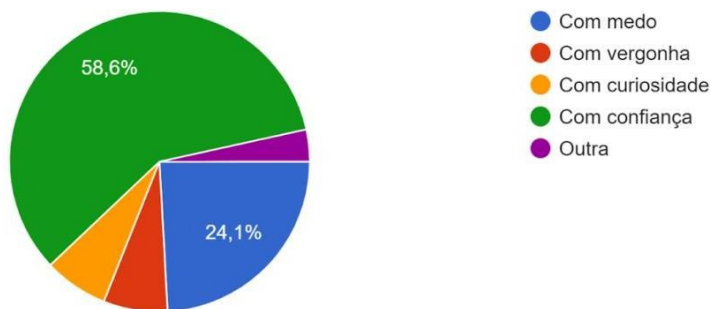
Outra informação importante que reflete na autoestima dos trabalhadores(as) da educação especificamente os professores(as) é seu sentimento ao adentrar em sala de aula, de acordo com o gráfico 5 mais de 50% afirmaram sentir confiança nesta etapa, a autoconfiança é um artefato essencial nesta profissão, pois estamos

lidando com formação de adolescentes e jovens, e de outras pessoas, e estando confiante o trabalho se torna mais relevante.

Gráfico – 5 Questões 51 questionário socioeconômico.

51 - Como você se sentiu ao entrar em sala de aula pela primeira vez?

29 respostas



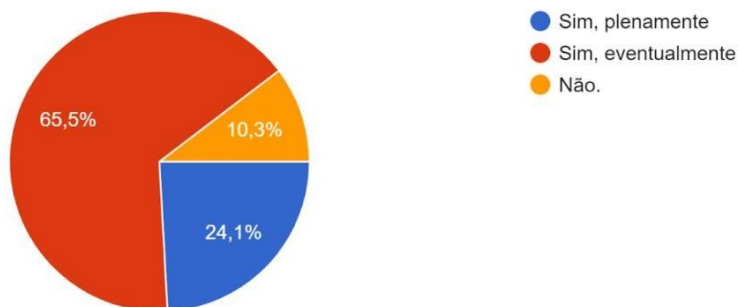
Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

Diante da parceria da SSP de Goiás com a SEDUCE, um fator sobre os professores(as) é a questão do reconhecimento. De acordo com o gráfico 6, mais de 65% dos que responderam se sentem reconhecidos por seu trabalho desenvolvido no campo da educação militar em Goiás de forma plena. Isto favorece e melhora a atuação em um campo onde, muitas vezes, o senso comum o vê de forma inadequada e negativa.

Gráfico – 6 Questões 52 questionário socioeconômico.

52 - Você se sente reconhecida (o) pelo trabalho que faz?

29 respostas



Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

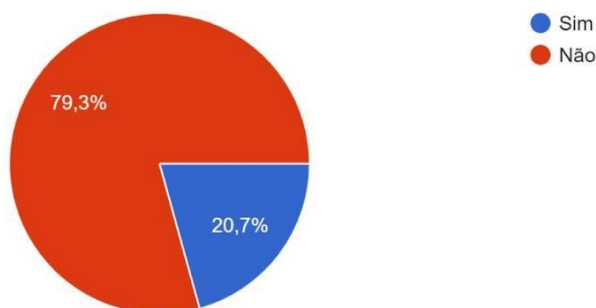
Dentro da questão da identidade, não podemos deixar de mostrar que algumas situações podem ocorrer dentro das unidades escolares. Uma delas pode ser a violência que os professores(as) podem sofrer. Beta assim nos descreve:

Eu já trabalhei em várias escolas aí tem algumas escolas periféricas e infelizmente que a gente não tem essa segurança que nós temos no colégio militar, né, em relação ao aluno em relação à agressão verbal e até física com o professor, eu nunca passei por agressão física, mas verbal eu já tive problema. (Beta, 45 anos, professor, 2022).

Delta 2022 diz que “nós já passamos por situações dentro da escola, é de violência, a qual nós, às vezes não tínhamos controle, hoje aqui dentro do Colégio Militar, a diferença né do ensino, dessas ocorrências, é o respeito”. Mas, mesmo dentro do campo educacional militar, há acontecimento como os dados da gráfico 7 que demonstram que alguns professores(as) sofrem preconceito dentro de seu espaço de trabalho, isso demonstra que a questão moral, ética, mesmo com o rigor da disciplina, às vezes é transponível e irrefletida, levando a ações desnecessárias e desproporcionais ao exercício da cidadania e de sua profissão.

Gráfico – 7 Questões 53 questionário socioeconômico.

53 - Você já sofreu preconceito em situações de trabalho?
29 respostas



Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

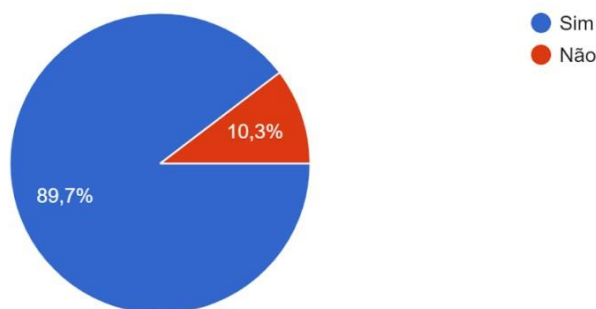
A imagem 8 levanta uma questão ligada à autonomia dentro da realização do trabalho no campo docente dentro das unidades do CEPMG. Alfa (2022) nos descreve sobre a autonomia docente dizendo que:

Eu estava para sair do estado antes de entrar no colégio da polícia militar justamente porque eu não conseguia executar a função que eu deveria executar num colégio civil num colégio estadual tradicional é eu simplesmente não tinha um clima em sala de aula para poder trabalhar qualquer conteúdo que fosse, e nos colégios militares no colégio militar não é que eu trabalho eu consigo realizar isso, eu tenho uma sala preparada, eu tenho alunos que me deixam fazer a explanação, que me interrogam, de acordo com aquilo que eu estou falando, para que a gente possa evoluir a conversa, evoluir o aprendizado, o que não acontece no colégio civil. (Alfa, 44 anos, professor, 2022).

Veja que o simples fato de encontrar um ambiente onde ele consegue realizar seu propósito de ministrar sua aula, ser ouvido, ser questionado, o coloca numa condição de satisfação e realização. A gráfico 8 nos traz essa devolutiva também, onde quase 90 % dos professores(as) que responderam, afirmam veementemente possuir autonomia dentro das unidades militares em Goiás para realizarem seu trabalho.

Gráfico – 8 Questões 54 questionário socioeconômico.

54 - Como você avalia o trabalho docente depois da implantação do CEPMG? Há autonomia docente?
29 respostas



Fonte: Questionário Socioeconômico, elaborado pelo autor (2022).

O que se percebe ao analisar e buscar compreender como acontece o trabalho dentro de um campo, o da educação militar no Estado de Goiás, e de construção de um *habitus* correspondente, é que o campo, por possuir somente parte da gestão e não sua totalidade, apregoa ao trabalhador(a) uma liberdade e uma autonomia que juntas delineiam satisfação nos professores(as) que ali laboram suas atividades, haja vista que, até mesmo as cobranças oriundas da parte pedagógica, fazem com o se torne mais necessárias e eficazes para aprimorar e dar

prosseguimento à conduta que faz a normativa do campo escolar das escolas geridas pela polícia militar do Estado de Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa apresentou uma análise sobre o trabalho docente, campo e *habitus* na educação militar no Estado de Goiás, identificando as subjetividades dos agentes e as características do trabalho dentro deste campo. O contexto da sociologia do trabalho busca analisar as relações que acontecem entre o indivíduo e sociedade, tendo em vista as relações de trabalho vigentes. As constantes mudanças na legislação do Estado fizeram com que o processo educacional ganhasse uma nova perspectiva de gerência escolar, a militar. Assim, no campo educacional, muitos foram e são os questionamentos sobre essa mudança no processo de escolarização/gestão escolar no Estado de Goiás.

Retomando nosso objetivo geral que é “analisar o trabalho docente em colégios militares”, as perguntas motivacionais foram: Como acontece o processo educacional dentro dos colégios da polícia militar? Será que o processo é o mesmo em todos os colégios da polícia militar? Há diferenciação nas escolas geridas pela PM/GO e por outras instituições militares? Como se estabelece o campo militar dentro do processo educacional brasileiro? Como se aplica e vivencia o *habitus* militar na educação brasileira e em Goiás? Dentro deste campo e *habitus*, como se desenvolve o trabalho dos agentes envolvidos neste processo?

Para a realização deste trabalho de pesquisa, foram utilizadas a coleta de dados bibliográficos, dados quantitativos (questionário socioeconômico) e qualitativos (entrevistas semiestruturadas). Os dados obtidos nos permitiram realizar a análise do conteúdo que permeia nosso objetivo geral proposto para este trabalho de pesquisa, bem como explorar o material colhido e tratar os dados para se chegar a resultados que nos conduzem a uma reflexão sociológica sobre o trabalho e suas características, dentro do campo educacional, sob a gerência militar.

O processo de militarização das escolas no Estado de Goiás teve seu início em meados dos anos de 1999 a 2000, gerando assim um campo escolar específico oriundo de uma gestão tipicamente militar. E, como todo processo, tem agentes envolvidos, os professores (agentes) fruto deste estudo, em sua maioria, mais de 96% iniciaram seus trabalhos após o ano 2000 e 2011, intervalo fundamental nesse processo de militarização, haja vista que, o aumento de unidades educacionais geridas pela PM-GO ocorreu nestes períodos e com o crescimento e o fortalecimento deste campo.

Os agentes participantes desta pesquisa compreendem em sua maioria pessoas que possuem idade acima dos 40 anos e em sua maioria são do sexo feminino e se reconheceram como pessoas de cor/raça branca, mais de 50% estão em nível de escolaridade como pós-graduados *lato sensu*, e têm, como área de formação, a área de ciências humanas e linguística, mais de 70% são professores com concurso/efetivos/estável, e muitos participaram da transposição das unidades escolares de gerência civil para a gerência militar, através do Termo de Cooperação Técnico Pedagógico circunscrito entre a SEE e a SSP-GO, configurando assim, a formação específica do campo educacional militar em Goiás, e de um *habitus*, ou seja, um sistema de disposições incorporadas, típica do campo.

Dentro deste campo e *habitus*, como se vê o trabalho dos docentes? O trabalho, outro aspecto de grande relevância para a pesquisa, mostrou-nos que a motivação para vir trabalhar nos colégios denominados CEPMG foi a forte admiração pelo modelo de gestão militar e a mudança da gerência/gestão. Entretanto, a questão da identidade profissional foi levantada e um dos pontos fortes foi que mais 58% concordaram que há liberdade para tomar decisões e ações dentro da unidade escolar, como descrito nas entrevistas, os colégios continuam sendo estaduais e a parte pedagógica é de responsabilidade da SEDUCE, inferindo a estas atividades e o tempo de trabalho superior a 40 horas semanais de atividades laborais.

Considera-se assim que o processo educacional dentro dos colégios estaduais da polícia militar é o processo de uma gestão compartilhada em conformidade com o Termo de Cooperação Técnico pedagógico, e este processo se aplica a todas as unidades que compactuam deste acordo de parceria. Logo, a diferenciação nas escolas geridas pela PM/GO e por outras instituições militares como, por exemplo, as geridas pelo exército estão na preparação tanto para carreiras de cunho militar como de profissão na área civil, aqui não podemos falar em diferenciação, pois os CEPMG também compactuam destes mesmos objetivos de formação para seus discentes. Portanto, estabelece o campo militar dentro do processo educacional brasileiro e no estado de Goiás, pois através da vivência do *habitus* militar na educação brasileira e nas unidades de Goiás acredita-se atingir estes objetivos.

Este estudo deixa um levantamento bibliográfico sobre a teoria de campo e *habitus* em Pierre Bourdieu, além de um levantamento e compilação de dados

atualizados sobre as escolas de gerência militar; aspectos relevantes sobre a forma de trabalho e subjetividade dos agentes (professores) dentro deste campo de trabalho.

É do nosso saber e conhecimento que toda pesquisa tem e possui limites, que lhe são atribuídos, por exemplo, ao tempo de execução ou mesmo pelos resultados obtidos/esperados que muitas vezes visam a não se consolidar totalmente, mas que se tornam possibilidades, que apregoa e precisa de novos avanços para conseguir obter todos os resultados inerentes aos aspectos sociais, econômicos culturais, políticos, imbuídos nela.

Desta forma, percebe-se que, por meio deste estudo, novas pesquisas poderão surgir para novos pesquisadores que têm como pano de fundo o tema deste, ou seja, vários são os caminhos abertos com este trabalho de pesquisa de mestrado; caminhos sociológicos, culturais, laborais que colaboram com o avanço científico da sociedade, no que tange os caminhos da educação, em específico no Estado de Goiás.

Diante de todo processo que permeou este trabalho de pesquisa, desde os aspectos iniciais em 2019, até este momento, muitas etapas tiveram que ser observadas, estudadas, aprendidas e apreendidas. Foi uma etapa desafiadora em minha vida, pelo fato de nunca ter estudado em uma universidade, o campo da pesquisa era todo novo para mim, junto a isto tivemos todo um processo pandêmico que nos afastou de qualquer possibilidade de atividade de pesquisa por mais ou menos dois anos.

Contudo e, felizmente, consegui passar por esta etapa e entregar a nosso ver, um estudo de pesquisa que revelou muita informação e fez desvelar muito do senso comum sobre o tema pesquisado, acredito que a leitura deste instrumento conduzirá a todos, que dele usarem, a descobrir elementos fundamentais do trabalho docente dentro das unidades escolares geridas pela PM no Estado de Goiás, bem como uma leitura de campo e *habitus* correspondente ao espaço compartilhado por agentes que ora trafegam nos colégios militares de Goiás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ALMEIDA, L.R. da S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução”. **Inter-ação**, Goiânia, v.1, n.30, p.139-155, jan. 2005.

ALVES, Míriam Fábila., TOSCHI, Mirza Seabra., FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 01 dez 2020.

_____, M. F., & Toschi, M. S. (2019). A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, 35(3), 633. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283>>. Acesso em 21/5/2022.

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, Anna Rachel (org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 5 ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonia**, v. 25, n. 1, p. 263-281, jan./jun., 2014.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>.

BELLE, Helena Beatriz de Moura. **Escola de civismo e cidadania: ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

BODART, Cristiano. Estruturalismo de Bourdieu: Uma visão sobre os esquemas reprodutores. **Net**, São Paulo, dez. 2010. Sem Categoria. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/bourdieu-e-os-esquemas-reprodutores>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BOURDIEU, P. **Le champ scientifique**. ARSS, n.2, p. 88 - 104, 1976.

_____, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

_____, Pierre. *La Misère du monde*. [S. l. s. n.], 1991.

_____, Pierre. **Esboço da teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Trad. Paula Monteiro. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação** (M. Corrêa, trad.). Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____, Pierre. “**Chamadas**”. In: Bourdieu, P. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação**. Org. Daniel Lins. Campinas, Papirus, 2000.

_____, Pierre. **Da regra às estratégias**. In P. Bourdieu. **Coisas ditas**, São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

_____, Pierre. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BUSETTO, Áureo. **A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola**. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da. **Sociologia e Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CALIXTO, Juliano dos Santos; SALCEDO REPOLÊS, Maria Fernanda. Classe social e Direito em Pierre Bourdieu. **Sistema Jurídico e Direitos Fundamentais Individuais e Coletivos**. 1ª ed. Florianópolis: Fundação Boiteux, p. 14079-14096, 2012.

CATANI, Afrânio Mendes et al.. Abrindo a caixa de ferramentas. In: **Vocabulário Bourdieu**. Afrânio Mendes Catani et. al. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

COUTO, Mabel Rocha. **Novas formas de intensificação do trabalho docente: um estudo sobre a implementação de políticas de regulação do trabalho do professor no ensino profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?** 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

CUNHA, Beatriz Rietmann da Costa e. **O Colégio Militar do Rio de Janeiro: o modelo para a expansão do ensino secundário militar (1889-1919)**. Artigo apresentado nos anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

Disponível em: <<http://cepmgbeneditabrito.com.br/historico/>>. Acesso em 22 Jan. 2022.

Disponível em: <<http://cpmgwm.blogspot.com/p/ppp-do-mundim-projeto-politico.html>>. Acesso em 22 Jan. 2022.

Disponível em: <<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/82668/pdf>>. Acesso em 22 Jan. 2022.

Disponível em: <<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/93361/pdf>>. Acesso em 22 Jan. 2022.

Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Goianapolis>>. Acesso em 22 Jan. 2022.

Disponível em: <<https://www.cepmgcesartoledo.com.br/historico/>>. Acesso em: 22 Jan. 2022.

Disponível em: <<https://www.pm.go.gov.br/colegios-militares-2>>. Acesso em 15/01/22.

DURKHEIM, Émile. 1858-1917. **Educação e Sociologia**. Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, Émile. **As regras do Método Sociológico**. São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1983.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **“Gestão Militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da polícia militar de Goiás em Aparecida de Goiânia**. 2018. Trabalho de conclusão (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9043>>. Acesso em 04 jul. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução Magda Lopes. - Porto Alegre: Penso, 2013.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GOIÁS. Lei Nº 8.125 de 18 junho de 1976. **Dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1976/lei_8125.htm>. Acesso em 01 dez. 2020.

_____. Lei n. 14.050, de 21 de dezembro de 2001. **Dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14050.htm>. Acesso em: 22 ago. 2021.

_____. Lei nº 18.967, de 22 de julho de 2015: **Dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em Colégios Militares e dá outras providências**. D. O. G., Goiânia, GO, 24 de julho de 2015.

_____. **Lei N. 18.324, de 30 de dezembro de 2013**. Cria os Colégios da Polícia Militar que menciona e dá outra providências. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18324.htm.

GOUVEIA, Marcelo. Colégio Militar de Anápolis tem a segunda maior nota do Brasil no Ideb. **Jornal Opção**, Anápolis, ano 2016, ed. 2149, 13 set. 2016. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/colegio-militar-de-anapolis-tem-segunda-maior-nota-do-brasil-no-ideb-74965/>> Acesso em: 14 abr. 2022.

HELOANI, R.; PIOLLI, E. Educação, economia e reforma do Estado: algumas reflexões sobre a gestão e o trabalho na educação. **Revista APASE**, São Paulo, v. 11, p. 14-21, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP) **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2019. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2018/caderno_de_instrucoes-censo_escolar2018.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). IDEB 2017 – Sistema com dados detalhados e comparáveis por escola. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 22 Jan. 2022.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 37-55, 2002.

LEAL, Fabiana Maria. “Por Trás dos Portões”: a disciplina no Colégio Militar de Curitiba (1959-1964). **Revista de Monografias de História**, Curitiba, n. 3, p. 01-40, 2008. Disponível em: <<http://www.utp.edu.br/revista-eletronica-do-curso-dehistoria/>>. Acesso em: 5 jun. 2020.

MACIEL, Carina Elisabeth; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira; SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da. Acesso e permanência na educação superior: estratégias de ingresso mobilizadas no „Colégio Militar de Campo Grande”. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, n. 1, p. 1-9, 2018.

MARTINS, C. B.. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. **Educação e Sociedade**, n. 27, set. 1987.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MENDONÇA, A. C. S.; SOUZA, R. de C. S.; JESUS, D. M. de. TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 10, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4552>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MUZZETI, Luci Regina. Escritos de Educação. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 73, p. 257- 261, 2000.

NOGUEIRA, C. M. M. & NOGUEIRA. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº. 78 Pág. 15-36. Abril/2022.

NOGUEIRA, J. G. Educação militar no Brasil: um breve histórico. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 6, n. 1, p. 146-172, 2014.

NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. Uma sociologia da produção do mundo escolar e cultural. In NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 9ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-15, 2007.

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges. Campo, *habitus* escolar e *habitus* militar: internalização de disposições no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG. **Revista Triângulo**, Uberaba – MG, v. 11, n. 1, p. 181-195, Jan/Abr. 2018.

PULCINELI, Fabiana. Marconi diz ser contra a estabilidade do servidor público. **Jornal O Popular**, Goiânia, ano 2015, 26 nov. 2015. Disponível em: <<https://opopular.com.br/noticias/politica/blog-fabiana-pulcineli/fabiana-pulcineli-1.526/marconi-diz-ser-contra-estabilidade-do-servidor-p%C3%BAblico-1.995673>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

RAUD, Cécile. Bourdieu e a nova sociologia econômica. **Tempo Social**, v. 19, n. 2, p. 203-232, 2007.

REGIMENTO INTERNO do Colégio da Polícia Militar de Goiás. Disponível em: <https://www.portalcepmg.com.br/wp-content/uploads/2018/03/regimento_interno.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2022.

RODRIGUES FILHO, J.A.F. **Trabalho Docente no Ensino Superior: Uma Análise das Políticas Retributórias e seus Efeitos**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Educação, UNICAMP, São Paulo, 2015.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROSA, Thiago Mendes; GONÇALVES, Flávio de Oliveira; FERNANDES, Adriana Sbicca. **Estratificação socioeconômica: uma proposta a partir do consumo**. In: **ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA**, 19., 2014, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Associação Nacional dos Centros de Pós Graduação em Economia, 2014.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Raimunda Delfino dos. **A genealogia dos Regimentos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiânia**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

TAVARES, Altair. “Eu vou implantar as OS”s para transformar a Educação de Goiás”, diz Marconi. **Jornal Diário de Goiás**, Goiânia, ano 2015, 20 jun. 2015. Disponível em: <<https://diariodegoias.com.br/eu-vou-implantar-as-os-s-para-transformar-a-educacao-de-goias-diz-marconi/>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

WACQUANT, L. Esclarecer o *habitus*. **Educação & Linguagem**. Ano 10, n. 16, p. 63- 71. 2007

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

YOUNG, Michel. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p.1287-1302, set./dez. 2007.

Apêndice - A Questionário Socioeconômico**I – DADOS PESSOAIS**

1 - Idade (em anos completos):

2 - Sexo:

() Feminino

() Masculino

3 - Cor:

() branco

() preto

() pardo

() amarelo

() indígena

4 - Religião: _____

5 - Escolaridade do Pai:

() Fundamental

() Ensino Médio

() Superior

() Pós-Graduação

6 - Escolaridade da Mãe:

() Fundamental

() Ensino Médio

() Superior

() Pós-Graduação

7 - Profissão/ocupação do Pai: _____

8 - Profissão/ocupação da mãe: _____

II - DADOS SOCIOECONÔMICOS

9 - Estado Civil

() Solteiro

() Casado ou união estável

() Separado

() Divorciado

() Viúvo

10 - Em relação ao seu domicílio, você mora?

- Casa ou apartamento financiado ou não quitado.
- Casa ou apartamento própria Quitado
- Casa ou apartamento cedido ou emprestado
- Casa ou domicílio coletivo (pousada, república)

11 - Quantas pessoas residem com você? (fora empregada doméstica).

12 - Você tem filhos ou enteados?

- sim
- Não

13 - Caso tenha filhos ou enteados, quantos? _____

14- Qual é a sua participação na renda familiar?

- é o único responsável pela renda familiar
- é o principal responsável pela renda familiar
- colabora, mas não é o principal responsável pela renda familiar

15 - Qual é o seu rendimento mensal, em reais, provindo do trabalho? (em uma ou mais ocupações que desenvolve)

16 - Qual é a aproximadamente a renda mensal familiar, em reais? (soma de rendimentos do trabalho de pessoas da família que residem com você)

17- Quais suas principais formas de lazer? ESCOLHA ATÉ TRÊS ALTERNATIVAS.(

- Assistir filmes pela TV ou Internet
- Assistir jornal pela TV ou Internet
- Piquenique
- Ouvir música
- Assistir novelas e/ou programas pela TV ou internet.
- Ler
- Estar com a família
- Trabalhos Manuais
- Ir a Shopping
- Fazer compras
- Dançar
- Vídeo Game
- Internet - Redes sociais (Instagram, Facebook, etc).
- Praticar Esportes
- Bares, restaurantes, boates
- Praticar alguma atividade artística (tocar, pintar, desenhar etc.) como entretenimento
- Outra

III - FORMAÇÃO ESCOLAR

18 - Qual seu nível de escolaridade:

- Graduação em andamento.
- Graduação completa
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado - Pós Doutorado

19 - Qual destas fases/períodos de formação foi em instituição Pública ou Privada:

NÍVEL	Privada	Pública	Nenhuma
Graduação em andamento.			
Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado - Pós Doutorado			

IV - DADOS PROFISSIONAIS

20 - Em qual das seguintes unidades escolares você trabalha como docente?

- Colégio Estadual da Polícia Militar Unidade Dr. Cezar Toledo.
- Colégio Estadual da Polícia Militar Unidade Benedita Brito de Andrade.
- Colégio Estadual da Polícia Militar Unidade Waldemar Mundim.

21 - Em relação a sua forma de contratação você é:

- Concursado/efetivo/estável
- Contrato temporário
- Contrato terceirizado
- Contrato CLT
- Outros

22 - Qual é sua área de formação docente?:

- Ciências exatas e da terra. (Ex. Matemática, Física, Química etc.)
- Ciências biológicas (Ex. Biologia, Bioquímica etc.)
- Engenharias (Ex. Civil, Elétrica, Mecânica etc.)
- Ciências da saúde (Ex. Medicina, Odontologia, Farmácia, Enfermagem etc.)
- Ciências agrárias (Ex. Agronomia, Engenharia agrícola, Medicina veterinária etc.)
- Ciências sociais aplicadas (Ex. Direito, Administração, Economia, Arquitetura etc.)
- Ciências humanas (Ex. Filosofia, Geografia, História, Sociologia etc.)
- Linguística, letras e artes (Ex. Letras, Artes Plásticas etc.)

23 - Qual(is) disciplina(s) você ministra no CEPMG?

- Artes
- Biologia
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Língua Espanhola
- Língua Inglesa
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Química
- Sociologia

24 - Qual é o seu tempo gasto semanalmente no trabalho como docente? (em horas) _____

25 - Qual é o seu tempo gasto semanal de trabalho como docente? (em horas) nas escolas militares? (incluir horas/aula e tempo dedicado à preparação e correção de atividades) _____

26 - Em que ano iniciou os trabalhos como docente no Colégio Estadual da Polícia Militar? _____

27 - O que motivou você vir a trabalhar no Colégio da Polícia Militar?

- Mudança do tipo da escola estadual para CEPMG
- Transferência
- Qualidade do ensino
- Rigor nas atividades
- Status profissional
- Admiração pelo modelo de gestão do colégio

28 - Exerce ou exerceu outra função ou cargo no Colégio da Polícia Militar além de professor?

- Sim
- Não

29 - O docente do CPMG é objeto, eventualmente, de formas de reconhecimento como menção honrosa, reconhecimento de colegas, superiores, ou outras?

- Sim
- Não

30 - Níveis de ensino em que você leciona atualmente:

- Anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º ciclos/1ª ao 4ª anos)
- Anos finais do ensino fundamental (5ª ao 9º anos)
- Ensino médio
- Ensino superior

31 - Em qual(is) turno(s) trabalha no CEPMG?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

V - CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO NO CEPMG

32 - Em relação à liberdade de ação docente no CEPMG:

- Incentiva-se a ação participativa, reflexiva e com autonomia intelectual
- Há livre-arbítrio para decidir e agir, mas com disciplina e obediência às normas da unidade escolar
- Há livre-arbítrio para decidir e agir de forma muito limitada em algumas ações
- Exige-se atender criteriosamente às normas da unidade escolar

VI – DADOS SINDICAIS

33 - Você é filiado(a) a algum sindicato?

- Sindicato de docentes/professores
- Sindicato militar
- Não é sindicalizado

34 - Se você respondeu "sim" à pergunta, por qual principal motivo é sindicalizado?

- Tem plano de saúde
- Negociar salários
- Luta por uma carreira docente
- Luta por melhores condições de trabalho
- Tem assistência jurídica
- Não se aplica (não é sindicalizado)

VII – PARTICIPAÇÃO EM GREVES

35 - Você participa de alguma associação ou organização não governamental?

- Sim
- Não

36 - Você participa de algum movimento social?

- Sim
- Não

37 - Você participa ou participou de greves e/ou movimentos grevistas?

- Sim
- Não

38 - Os professores do CEPMG se sentem livres para participar dos movimentos da categoria, tais como greves, manifestações, atos políticos?

- Sim
- Não

39 - Você sente que seus colegas apoiam o movimento grevista, frequentemente ou eventualmente?

- () Sim, frequentemente.
 () Sim, eventualmente.
 () Não

VIII – ADMINISTRAÇÃO

40 - Dentro do espaço escolar, como você vê a administração do tempo dentro da rotina de seu trabalho? Classifique de 1 a 5, sendo que 5 corresponde a concordo totalmente e a 1 corresponde a discordo totalmente.

Marque apenas umas das opções.	1	2	3	4	5
As atividades docentes ocupam maior tempo diário.					
Consigo dividir atividade docente com a família.					
Consigo dividir atividade docente com a família e lazer.					

41 - Você consegue administrar seu tempo de trabalho em sala de aula?

- () Sim, frequentemente.
 () Sim, eventualmente.
 () Não

42 - Em relação à carga horária complementar (para preparar aulas)

- () A carga horária de atividade complementar é maior do que a carga horária docente
 () A carga horária de atividade complementar é equivalente do que a carga horária docente
 () A carga horária de atividade complementar é menor do que a carga horária docente

IX – CARREIRA E MOBILIDADE

43 - Em relação à sua trajetória profissional

- () Trabalhei apenas como docente
 () Tive outras ocupações.

44 - Você já foi convidado(a) a ter um mobilidade dentro da unidade escolar do CEPMG (Coordenação, mudança de disciplina, Direção/Gestão etc)

- () Sim
 () Não

45 - Você participa de cursos de aperfeiçoamento de trabalho docente (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação)

- () Sim
 () Não

46 - Você já participou de programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que oferece diploma ou certificado).

() Nunca participei.

() de 1 a três vezes.

() mais de três vezes.

47 - Você participa de uma rede de professores (grupo de redes sociais whatsapp/telegram) formada especificamente para assuntos de trabalho (administração, ensino).

() Sim

() Não

48 - Você participa de orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola.

() Sim

() Não

49- Pensando na importância empregada de cada requisito de cada item de trabalho assinale as alternativas correspondentes.

ITENS LEVANTADOS	Nenhuma necessidade	Pouca necessidade	Moderada necessidade	Grande necessidade
a) Referências (conteúdo teórico ou prático) em relação à área de ensino.				
b) Práticas de avaliação de alunos (provas e/ou trabalhos exercícios)				
c) Gestão da sala de aula				
d) Conhecimento e compreensão de obras específicas dentro de minha área de formação.				
e) Conhecimento e entendimento das práticas didáticas pedagógicas.				
f) Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino.				
g) Ensino de alunos com deficiências				

X- IDENTIDADE E RECONHECIMENTO

50 - Você se identifica com a sua profissão de professor?

-) Sim.
-) Sim, em alguns contextos e situações.
-) Não.

51 - Como você se sentiu ao entrar em sala de aula pela primeira vez?

-) Com medo
-) Com vergonha
-) Com curiosidade
-) Com confiança
-) Outra

52 - Você se sente reconhecida (o) pelo trabalho que faz?

-) Sim, frequentemente.
-) Sim, eventualmente.
-) Não

53 - Você já sofreu preconceito em situações de trabalho?

-) Sim
-) Não

54 - Como você avalia o trabalho docente depois da implantação do CEPMG? Há autonomia docente?

-) Sim
-) Não

XI- RELAÇÕES SOCIAIS

55 - Dentro do seu círculo de relações você se relaciona mais com:

-) Professores(as) ou pessoas ligadas à EDUCAÇÃO?.
-) Pessoas ligadas ao campo da IGREJA?.
-) Pessoas ligadas ao campo do Exército e/ou MILITARES?.
-) Pessoas ligadas ao campo FAMILIAR?.
-) Pessoas ligadas ao campo da POLÍTICA?
-) Outros círculos de relacionamentos.

56 - No campo da cultura você tem mais interesse por:

-) Jogos de futebol
-) Artes
-) Religião
-) Concertos
-) Shows
-) Leituras
-) Teatro
-) Filmes e séries
-) Outros.

57 - Sua pessoa / personalidade é de uma pessoa que demonstra ser:

- () Mais cultas/instruídas?
 () De cultura mediana
 () Pouco cultas/instruídas?

58 - Em relação a cultura que trazem seus alunos, de seu convívio e relações familiares, você os considera:

- () Em sua maioria parecem ser pessoas mais cultas/instruídas?
 () Em sua maioria parecem ser menos cultas/instruídas?
 () Em sua maioria parecem ser pessoas sem nenhuma cultura/instrução?

59 - No campo das relações políticas, você tem mais contato com?

- () vereadores
 () deputado estadual
 () deputado federal
 () governador
 () Pessoas ligadas diretamente a vereadores, deputados ou governadores.

60 - Com relação a seus contatos sociais:

- () Você tem contatos com pessoas privilegiadas financeiramente na sociedade.
 () Você tem contatos com pessoas de prestígio na sociedade.
 () Você tem contatos com pessoas de cargos importantes na sociedade.
 () Você não possui estes tipos de contatos em suas relações.

61 - Você mantém contatos ou conhece pessoas desses tipos profissionais? Pode escolher mais de uma alternativa.

- () Médicos(a)
 () Advogados(a)
 () Enfermeiros(a)
 () Professores (Mestres/Doutores)
 () Sociólogos(a)
 () Psicólogos(a)
 () Padres/Pastores(a)
 () Outros Profissionais

62 - De acordo com o regimento interno do CEPMG. No desenvolvimento de suas atividades. Qual é o seu nível de dependência em relação à hierarquia abaixo:

HIERARQUIA.	Muito contato	Pouco contato	Nenhum contato
Comando e direção			
Subcomando			
Coordenação de turno especial			
Divisão disciplinar do corpo docente			
Divisão de ensino			
Sessão de coordenação pedagógica			

XII - INTERSECÇÃO ENTRE O REGIMENTO INTERNO CEPMG E O DIA-A-DIA

63 - Você percebe que é mais importante a relação com seus alunos(as)

- () Sim
() Não

64 - Você percebe que é mais importante a relação com seus colegas?

- () Sim
() Não

65 - Você percebe que é mais importante a relação com os pares da mesma área de conhecimento? () Sim

- () Não

66 - Como você percebe o seu relacionamento com militares que possuem habilitação para o magistério? Classifique de 1 a 5, sendo que 5 corresponde a irrelevante e a 1 corresponde a relevante.	1	2	3	4	5
Relevante					
Irrelevante					

68 - Como você se sente ao ter que “participar e incentivar a participação do corpo discente de atividades cívicas, culturais, esportivas e educativas promovidas pela comunidade escolar? Classifique de 1 a 5, sendo que 5 corresponde a não muito satisfeito e a 1 corresponde a satisfeito.	1	2	3	4	5
Satisfeito					
Não muito satisfeito					

69 - Você acredita ser possível “promover e manter relacionamento cooperativo de trabalho com seus colegas e demais membros da comunidade escolar”?

- () Sim
() Não

70 - A pesquisa compreende também uma etapa qualitativa, com realização de entrevistas, a partir de uma amostragem dos questionários respondidos. Caso seja selecionado, você aceitaria responder a algumas questões em entrevista realizada em ambiente remoto, usando aplicativo para comunicação à distância?

- () Sim
() Não

Apêndice - B Roteiro de entrevista

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TRABALHADORES(AS) DOS COLÉGIOS DA
POLICIA MILITAR DE GOIÁS.**

Data da entrevista: ___/___/___

Ler o termo de consentimento

- 1) O que você pensa do ensino em colégios policiais militares?
- 2) Como você se percebe neste campo de ensino?
- 3) Como ocorreu sua contratação?
- 4) Como foi sua adaptação às condições de gerência educativa militar?
- 5) Você acha que as formatações neste campo de ensino militar corroboram para uma melhoria na qualidade de ensino? Por que?
- 6) Você acha que existe diferença entre o ensino dos CEPMG e outros colégios estaduais civis? Por quê?
- 7) Como você descreveria seu trabalho num colégio civil e seu trabalho num colégio militar?