



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

MARIANA TEIXEIRA DOS SANTOS

**“ISSO É PRESÍDIO, MOÇO!”: O QUE PENSAM OS(AS) ESTUDANTES
SOBRE AS ESCOLAS MILITARIZADAS DO DF**

**BRASÍLIA-DF
2023**

Mariana Teixeira dos Santos

“ISSO É PRESÍDIO, MOÇO!”: O QUE PENSAM OS(AS) ESTUDANTES
SOBRE AS ESCOLAS MILITARIZADAS DO DF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), como pré-requisito para obtenção de grau de Mestre. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Orientadora: Professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus.

BRASÍLIA-DF
2023

Mariana Teixeira dos Santos

“Isso é presídio, moço!”: o que pensam os(as) estudantes sobre as escolas militarizadas do DF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), como pré-requisito para obtenção de grau de Mestre.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientadora: Professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus
Presidente – Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB

Prof. Dra. – Miriam Fábila Alves
Membro externo
Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação

Profa. Dra.– Catarina de Almeida Santos
Membro interno
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Membro suplente
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB

Brasília-DF

2023

*Dedico este trabalho aos (às) estudantes.
Que possamos construir uma educação pública diversa,
inclusiva e libertadora.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer a Universidade de Brasília, que leva conhecimento para tantos brasileiros. A todos (as) os (as) professores (as) empenhados (as) na transmissão e construção do saber, tão necessário na atual conjuntura vivenciado por nós. A professora Girlene, uma profissional inimaginável, minha gratidão pelo incentivo e orientações, pela sensibilidade e por me inspirar a buscar sempre mais. As escolas pela colaboração e aos (as) estudantes, por partilharem suas experiências, que possibilitaram a viabilidade da minha pesquisa. A minha rede familiar, meu companheiro e amigos (as), que sempre apoiaram e incentivaram os meus estudos. Especialmente minha mãe, Kalil, as minas, Marcus, Francisco, Ana e Adeir, que me encorajaram muito e acreditaram nas minhas potencialidades. Agradeço também a associação lagoa azul, a capoeira que vem me ensinando sobre a malandragem da vida e a arte da vadiagem.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------------|--|
| ADI | Ação Direta de Inconstitucionalidade |
| ANDES-SN | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CASEB | Sistema Educacional de Brasília |
| CBM | Corpo de Bombeiro Militar |
| CBMDF | Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal |
| CCJ | Comissão de Constituição e Justiça |
| CCMDF | Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal |
| CED | Centro Educacional |
| CEDF | Conselho de Educação do Distrito Federal |
| CEF | Centro de Ensino Fundamental |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CEPMG | colégios estaduais militares de Goiás |
| CF | Constituição Federal |
| CIPO | Coordenação de Informações, Planejamento e Operações |
| CONTRANDIFE | Conselho de Trânsito do Distrito Federal |
| CPMAV | Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna |
| CPMDF | Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal |
| CPPGG/DF | Conselho Permanente de Políticas Públicas e Gestão Governamental do Distrito Federal |
| DCA | Delegacia da Criança e do Adolescente |
| DEPA | Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial |
| DF | Distrito Federal |
| DFSP | Departamento Federal de Segurança Pública |
| DRPB | Departamento Regional de Polícia de Brasília |
| DSP | Divisão de Segurança Pública |
| EAPE | Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação |
| EBAPE | Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ECIM | Escola Cívico-Militar |
| EFAF | Ensino Fundamental Anos Finais |
| EGCs | Escolas de Gestão Compartilhada |
| EM | Ensino Médio |
| EsPCEx | Escola Preparatória de Cadetes do Exército |

| | |
|---------|--|
| FA | Forças Armadas |
| FBSP | Fórum Brasileiro de Segurança Pública |
| FDE | Fórum Distrital de Educação |
| FEDF | Fundação Educacional do Distrito Federal |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GC | Gestão Compartilhada |
| GF | Grupo Focal |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IESs | Instituições de Ensino Superior |
| IFB | Instituto Federal de Brasília |
| IVE | Indicador de Vulnerabilidade Escolar |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MD | Ministério da Defesa |
| MDB | Movimento Democrático Brasileiro |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPDFT | Ministério Público do Distrito Federal e Territórios |
| NOVACAP | Companhia Urbanizadora da Nova Capital |
| OEM | Observatório das Escolas Militarizadas |
| OMs | Organizações Militares |
| OSs | Organizações Sociais |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PECIM | Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares |
| PM | Polícia Militar |
| PMDF | Polícia Militar do Distrito Federal |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROEDUC | Promotoria de Justiça de Defesa da Educação |
| PPs | Propostas Pedagógicas |
| PPPs | Projetos Políticos Pedagógicos |
| PSL | Partido Social Liberal |
| PSOL | Partido Socialismo e Liberdade |
| PUC-GO | Pontifícia Universidade Católica de Goiás |
| RAs | Regiões Administrativas |
| RBPAE | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação |

| | |
|-----------|---|
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SCMB | Sistema Colégio Militar do Brasil |
| SE | Secretaria de Educação |
| SEC | Secretaria de Educação e Cultura |
| SECIM | Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares |
| SEEDF | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |
| SEI | Sistema Eletrônico de Informações |
| SEP | Secretaria de Segurança Pública da Prefeitura do Distrito Federal |
| SINPRO-DF | Sindicato dos Professores do Distrito Federal |
| SSP | Secretaria de Segurança Pública |
| SSPDF | Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal |
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| TCU | Tribunal de Contas da União |
| TDICs | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |
| TSE | Tribunal Superior Eleitoral |
| UEG | Universidade Estadual de Goiás |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UFT | Universidade Federal do Tocantins |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNIEB | Unidade de Educação Básica |
| UNITAU | Universidade de Taubaté |
| UNIVASF | Universidade Federal do Vale do São Francisco |

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de Coerência

Quadro 2 – Colégios Militares do SCMB.

Quadro 3 – Teses e dissertações publicadas em 2017

Quadro 4 – Teses e dissertações publicadas em 2018

Quadro 5 – Teses e dissertações publicadas em 2019

Quadro 6 – Teses e dissertações publicadas em 2020

Quadro 7 – Teses e dissertações publicadas em 2021

Quadro 8 – Informações das escolas militarizadas do DF

Quadro 9 – Marco Regulatório do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal

Quadro 10 – Faltas disciplinares previstas no Regulamento Disciplinar

Quadro 11 – Organograma da Equipe Gestora dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal

Quadro 12 – Graus de Participação

Quadro 13 – Níveis de Participação

Quadro 14 – Roteiro de entrevista do Grupo Focal

Quadro 15 – Opinião dos estudantes sobre a escola ideal

Quadro 16 – Opinião dos estudantes sobre a escola militarizada e a escola ideal

Quadro 17 – Opinião dos estudantes sobre mudanças ocorridas com a militarização

Quadro 18 – Perspectiva dos estudantes sobre o comportamento após a militarização

Quadro 19 – Perspectiva dos estudantes sobre a dedicação após a militarização

Quadro 20 – Perspectiva de sentimentos relacionados à presença dos militares

Quadro 21 – Descrição dos procedimentos quando há quebra das regras

Quadro 22 – Ações dos estudantes para decisões coletivas da turma

Quadro 23 – Perspectiva dos estudantes sobre o Grêmio Estudantil

Quadro 24 – Participação dos estudantes nas decisões da escola

Quadro 25 – Perspectiva dos estudantes sobre os conteúdos ministrados

Quadro 26 – Artigos acadêmicos publicados em 2017

Quadro 27 – Artigos acadêmicos publicados em 2018

Quadro 28 – Artigos acadêmicos publicados em 2019

Quadro 29 – Artigos acadêmicos publicados em 2020

Quadro 30 – Artigos acadêmicos publicados em 2021

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolas Públicas Militares criadas anualmente no Brasil, entre 1949 e 2019

Gráfico 2 – Escolas Públicas Militarizadas a cada ano no Brasil, entre 1990 e 2019

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar a perspectiva dos (as) estudantes acerca da disciplina e da participação social dentro de escolas públicas militarizadas do Distrito Federal (DF), onde, até 2022, quinze escolas públicas foram transformadas em Colégios Cívico-Militares. A gestão dessas unidades passou a ser denominada Gestão Compartilhada, que ocorreu com a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Segurança Pública, além da adesão ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Há, portanto, a inserção de novos atores ao espaço escolar: a Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), o Corpo de Bombeiro Militar do Distrito Federal (CBMDF) e as Forças Armadas (FA). A partir dessa realidade, este estudo tem como objetivos específicos: i) investigar a concepção de cultura disciplinar dentro do novo parâmetro de organização escolar; ii) analisar a percepção dos (as) estudantes acerca da disciplina; iii) identificar a participação social dentro da nova gestão; e iv) verificar a relação entre disciplina e participação social. Para tanto, a pesquisa tem como procedimento metodológico o Método Qualitativo e como estratégia uma abordagem de Estudo de Caso da realidade do Distrito Federal, aplicando-se múltiplos instrumentos de coleta de dados, tais como análise documental, revisão bibliográfica e grupo focal. Os sujeitos de pesquisa são os (as) estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de três unidades educacionais militarizadas do DF com atuação da gestão disciplinar da PMDF, do CBMDF e das FA. Foi possível identificar com a pesquisa a importância da concepção da terminologia acerca do entendimento sobre militarização da educação, o crescimento desse fenômeno dentro das instituições civis e o aumento exponencial do quantitativo de escolas militarizadas a partir de 2019. Outro elemento em evidência é a relevância das produções sobre a temática, tendo em vista a expansão do debate sobre políticas públicas educacionais mais efetivas. O desafio da disciplina escolar e a participação social da comunidade escolar, enquanto características que reverberam a qualidade da educação, foram explorados e a concepção de cultura disciplinar aplicada é a de disciplinar militar, que não se adequa aos propósitos da educação pública do DF. A percepção dos estudantes acerca da disciplina é a de que o cumprimento das regras se dá pelo medo das sanções aplicadas e não pela compreensão e significado das normas escolares. Dessa forma, pode-se concluir que os princípios de exercício democrático e de cidadania não estão sendo estimulados. Além disso, observa-se que há uma incompatibilidade entre participação social e disciplina militar dentro do espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Compartilhada. Escola Cívico-Militar. Disciplina. Militarização da educação. Participação social.

ABSTRACT

This research seeks to analyze the perspective of students about discipline and social participation within militarized public schools in the Federal District (DF), where, by 2022, fifteen public schools were transformed into Civic-Military Colleges. The management of these units came to be called Shared Management, which occurred with the partnership between the State Department of Education and the State Department of Public Security, in addition to adherence to the National Program of Civic-Military Schools (PECIM). There is, therefore, the inclusion of new actors in the school space: the Military Police of the Federal District (PMDF), the Military Fire Department of the Federal District (CBMDF) and the Armed Forces (FA). Based on this reality, this study has the following specific objectives: i) to investigate the concept of disciplinary culture within the new parameter of school organization; ii) analyze the students' perception of the subject; iii) identify social participation within the new management; and iv) verify the relationship between discipline and social participation. To this end, the research uses the Qualitative Method as a methodological procedure and a Case Study approach to the reality of the Federal District as a strategy, applying multiple data collection instruments, such as document analysis, bibliographic review and focus group. The research subjects are students in the 9th grade of Elementary and High School from three militarized educational units in the DF with the performance of the disciplinary management of the PMDF, the CBMDF and the FA. It was possible to identify with the research the importance of designing the terminology regarding the understanding of the militarization of education, the growth of this phenomenon within civilian institutions and the exponential increase in the number of militarized schools from 2019. Another element in evidence is the relevance of the productions on the subject, with a view to expanding the debate on more effective educational public policies. The challenge of school discipline and the social participation of the school community, as characteristics that reverberate the quality of education, were explored and the concept of applied disciplinary culture is that of military discipline, which does not suit the purposes of public education in the Federal District. The students' perception of the discipline is that compliance with the rules is due to fear of the applied sanctions and not to the understanding and meaning of school norms. Thus, it can be concluded that the principles of democratic exercise and citizenship are not being encouraged. In addition, it is observed that there is an incompatibility between social participation and military discipline within the school space.

KEYWORDS: Shared Management. Civic-Military School. Discipline. Militarization of education. Social participation.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO 1: O FENÔMENO DA MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO | 24 |
| 1.1 ESCOLAS MILITARIZADAS E COLÉGIOS MILITARES: A POLÊMICA ENTRE DUAS PROPOSTAS | 25 |
| 1.2 O SURGIMENTO DAS ESCOLAS MILITARIZADAS NO BRASIL | 29 |
| 1.3 MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ESTADO DO CONHECIMENTO | 34 |
| 1.4 MILITARIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL..... | 43 |
| 1.5 DO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES AO PROJETO ESCOLA GESTÃO COMPARTILHADA | 47 |
| 1.6 A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO DF | 50 |
| CAPÍTULO 2: O PARADIGMA DA (IN)DISCIPLINA E DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA | 61 |
| 2.1 A CONCEPÇÃO DE DISCIPLINA ESCOLAR..... | 62 |
| 2.2 O CORPO COMO INSTRUMENTO DISCIPLINAR..... | 67 |
| 2.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E GESTÃO COMPARTILHADA | 71 |
| 2.4 O QUE É PARTICIPAÇÃO SOCIAL?..... | 74 |
| 2.5 DISCIPLINA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL COMO INDICADORES DE QUALIDADE..... | 78 |
| CAPÍTULO 3: TRAJETÓRIA DA PESQUISA - METODOLOGIA | 82 |
| 3.1 ENTENDENDO O CONTEXTO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF E SSPDF | 82 |
| 3.2 UM ESTUDO DE CASO SOBRE A GESTÃO COMPARTILHADA | 86 |
| 3.3 AS TÉCNICAS DE PESQUISA APLICADAS | 88 |
| 3.3.1 Participantes de pesquisa..... | 88 |
| 3.3.2 Instrumentos | 89 |
| 3.3.3 Grupo Focal..... | 90 |
| CAPÍTULO 4: A ESCOLA IDEAL NA VISÃO DOS (AS) ESTUDANTES: UMA ESCOLA SEM MILITARES | 93 |
| 4.1 ESCOLA: DO IDEAL AO REAL | 97 |
| 4.2 DISCIPLINA NAS ESCOLAS MILITARIZADAS DO DF | 105 |
| 4.3 PARTICIPAÇÃO SOCIAL..... | 114 |
| CONCLUSÃO | 120 |
| REFERÊNCIAS | 125 |
| APÊNDICES | 137 |
| APÊNDICE A - SISTEMATIZAÇÃO DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE ESCOLAS MILITARIZADAS | 137 |
| APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO À EAPE..... | 141 |
| APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE | 142 |
| APÊNDICE D - TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL | 144 |
| APÊNDICE E - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES..... | 145 |
| ANEXOS | 146 |
| ANEXO A – DOCUMENTO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO | 147 |
| ANEXO B – MEMORANDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DA EAPE..... | 149 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO C – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO PARA A PLATAFORMA BRASIL | 150 |
| ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA | 151 |

INTRODUÇÃO

Quando somos ensinados que a segurança está na semelhança, qualquer tipo de diferença parece uma ameaça
bell hooks (2021)

Na obra *Tudo sobre o Amor*, bell hooks (2021) traz como centralidade a argumentação da necessidade do amor na construção das relações sociais; parece óbvia – ou até mesmo ingênua – a magnitude desse sentimento em sua obra. Porém, numa sociedade extremamente violenta e fluida, defender a necessidade de um sentimento tão significativo e duradouro com certeza é uma vertente transgressora e revolucionária. Isso poderia significar um caminho ético na construção de epistemologias que consigam ter uma perspectiva da realidade mais democrática. O amor é visto por bell hooks (2021) não enquanto irracionalidade, como romantização das relações afetivas, mas como uma prática, como um potente instrumento no combate à violência e ao medo, que, para as culturas de dominação, é uma forma de garantir a obediência dos indivíduos.

Em 2017, o Brasil ocupava o 2º lugar na lista de medo da violência, de descrença no sistema político e de falta de confiança no Estado. Foi o que apontou a pesquisa *Percepções da Crise*, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), realizada por Neri (2017). Já em 2021, a pesquisa *Global Peace Index* buscou organizar um índice global da paz e registrou o Brasil como o país com o maior índice de medo da violência do mundo, pois quase 83% dos brasileiros indicavam estar preocupados com a possibilidade de serem vítimas de algum crime dessa natureza. Ademais, o Brasil ficou situado na 128ª colocação – em comparação com os outros 163 países analisados – no quesito nível de paz no território nacional, medido a partir do nível de segurança e proteção social; extensão do conflito doméstico e internacional em andamento; e grau de militarização.

Nessa direção, ao pensarmos a escola enquanto instituição social, também a relacionamos com problemáticas que percorrem a estrutura da sociedade. Isso posto, compreendemos que a sociedade passa a reivindicar pela reorganização dos espaços, a fim de construir uma nova comunidade, o que adentra na concepção de gestão voltada para a educação, bem como a implementação de políticas educacionais que possibilitem não só atender às demandas sociais, mas também promover uma educação de qualidade.

Já a violência é qualificada pela sociedade brasileira pela denominação de mal-estar (DUNKER, 2015). Com isso, todas as adversidades da vida cotidiana se convertem na ideia de

que a violência é propulsora; ela deixa de ser uma característica, uma consequência de fatores sociais, e ganha a personificação de sujeito. Ou seja, essa narrativa única para o real acaba subordinando todas as formas de conflito a uma única perspectiva de mal-estar: a violência. Por consequência, o medo de que a escola possa não ser um ambiente seguro tem colocado em questão a estrutura e o funcionamento dessa instituição tão importante no processo de escolarização, de construção do conhecimento e de interação social¹.

A partir da instalação e da busca por novas formas de configuração do espaço escolar, observamos, no cenário nacional, um crescimento da militarização de escolas públicas de educação básica no Brasil (SANTOS, 2020). O modelo de gestão passa a incluir militares para compor e atuar na educação escolar, fenômeno que ficou comumente conhecido como militarização das escolas públicas. Nesta dissertação, o termo “militarização”, como categoria empregada atualmente pelas produções científicas, será utilizado enquanto adjetivo para designar a experiência em discussão.

Os dados sistematizados por Santos (2020) demonstram haver 240 escolas públicas de educação básica militarizadas catalogadas até dezembro de 2019. Com a atualização das informações, o quantitativo cresce em 2022. O modelo implementado passa de 14 estados da federação a 25, mais o Distrito Federal (DF), ficando apenas Sergipe sem adotá-lo. Conforme elencado, o DF é um dos entes da federação em que se observa crescente o fenômeno em análise, ainda que até 2018 não houvesse experiências do gênero. Por sua vez, o intitulado Projeto Escola de Gestão Compartilhada teve início em fevereiro de 2019 e transformou diversas escolas públicas em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (CCMDF).

A Gestão Compartilhada (GC), como é denominado o modelo aplicado ao DF, é uma ação desenvolvida dentro do Programa SOS DF². Ela passou a ser executada no início do ano de 2019 após a mudança de gestão do Poder Executivo do DF devido a eleição do governador Ibaneis Rocha, cujo primeiro mandato terminou em 2022, sendo o mesmo reeleito para novo mandato de 4 anos, a partir de 2023. A finalidade da GC (DISTRITO FEDERAL, 2020) é a de, através da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a

¹ SAYURI, J. **Algo se alterou na violência brasileira.** *Nexo Jornal*, 2019. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2019/03/14/%E2%80%98Algo-se-alterou-na-viol%C3%Aancia-brasileira%E2%80%99-diz-psicanalista>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

² O Programa SOS DF é uma ação que abarca o SOS Saúde, o SOS Segurança e o SOS Rural, envolvendo diversos órgãos e está acompanhado pelo Conselho Permanente de Políticas Públicas e pela Gestão Governamental do Distrito Federal (CPPGG/DF). Foi o primeiro programa da gestão do governador Ibaneis Rocha, lançado no dia 04 de janeiro de 2019, prevendo atos de cunho emergencial e visando a melhoria da prestação dos serviços públicos no DF, conforme o Decreto nº 39.615 (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal (SSPDF), transformar unidades escolares da Rede Pública de Ensino do DF em unidades escolares com Gestão Compartilhada.

Segundo a proposta, as escolas ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio e passam a adotar o sistema de Escolas de Gestão Compartilhada (EGCs), visando proporcionar uma educação de qualidade e segurança comunitária como ferramenta para o enfrentamento da violência no ambiente escolar, além de promover uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania (DISTRITO FEDERAL, 2020). A proposta está fortemente associada à ideia de colaboração entre instituições com finalidades distintas - no caso, a SEEDF e a SSPDF -, mas que, no momento, atuam em ações conjuntas.

As EGCs passam a ser organizadas em Gestão Disciplinar-Cidadã e gestão administrativa-pedagógica. A primeira fica a cargo da SSPD – por meio da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF). Cabe a esses grupos coordenar as atividades extracurriculares e as ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética do corpo discente, tendo como objetivo o bem-estar social. Já a gestão administrativa-pedagógica e o cumprimento do Projeto Político-Pedagógico são de responsabilidade da SEEDF, norteados pelo (a) Diretor (a) da unidade escolar. Por sua vez, a Gestão Estratégica, que é responsável por estabelecer diretrizes, realizar o monitoramento e avaliar os resultados das EGCs, fica a cargo de um Comitê Gestor, com representatividade de ambas as secretarias (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Vários estudos têm sido realizados sobre a temática da militarização de escolas públicas de educação básica. Caetano e Viegas (2016), por exemplo, são pesquisadores que organizaram uma série de artigos que realizam uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas, principalmente relacionadas ao caso do estado de Goiás. O dossiê *Militarização da Escola Pública* (2019), publicado pela *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE), traz uma edição voltada às iniciativas de diferentes regiões do Brasil que abordam realidades semelhantes, indicando convergências sobre o fenômeno estudado. As pesquisas estão promovendo contribuições relevantes para o debate, envolvendo qualidade, democratização e o papel da educação na sociedade brasileira. Cabe ressaltar, também, a mobilização por parte da sociedade civil, entidades e movimentos sociais para acompanhar as escolas militarizadas, como a iniciativa de criação do Observatório das Escolas Militarizadas

(OEM)³, que objetiva monitorar, levantar informações e promover ações de intervenção contra possíveis violações de direitos.

Entre os estudos já realizados, observa-se que o DF ainda é um espaço carente de produções científicas sobre o fenômeno da militarização, pois, apesar de verificarmos haver quatro dissertações em relação à realidade do DF, constatam-se muitos elementos a serem explorados. A pesquisa de Gomes (2021) avaliou, a partir de entrevistas, o posicionamento dos (as) docentes acerca da militarização de escolas públicas do Distrito Federal. Já Miranda (2021) traz como contribuição para o debate uma pesquisa sobre a organização do currículo das escolas militarizadas do DF. A autora fez um estudo de caso da unidade Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 7 de Ceilândia, que fez parte do projeto piloto das EGCs iniciado em 2019.

Por sua vez, Serafim (2021) pesquisou a realidade da militarização das escolas públicas do DF voltada para os impactos do trabalho de gestão da direção escolar em relação ao projeto político-pedagógico de uma das escolas que aderiram à Gestão Compartilhada. Foi utilizado o materialismo histórico-dialético enquanto método teórico de pesquisa. Já Barreto (2021) conduziu um estudo que teve como objetivo identificar os desafios e as possibilidades de cumprir as metas estabelecidas na legislação de implementação da Gestão Compartilhada no DF.

Esses quatro estudos revelam que, apesar de ser um caso recente, há necessidade de acompanhamento e de avaliação da implementação do projeto, bem como seus possíveis efeitos e impactos, reforçando a importância de investigações que produzam dados qualificados para examinar a política em curso. Nessa direção, o presente trabalho propõe-se, sem pretensões de esgotar a temática em pauta, colaborar com a perspectiva de um estudo de caso das escolas militarizadas do DF envolvendo as 15 instituições que fazem parte do Projeto Escola de Gestão Compartilhada, sendo 13 estabelecidas pela parceria SEEDF e SSPDF e 4 que adotaram o PECIM. Serão investigados elementos que ainda não foram contemplados em pesquisas anteriores, como observar se a disciplina se alinha com os pressupostos teóricos dos documentos norteadores do currículo do DF e identificar se há participação social dos estudantes dentro da nova gestão.

Ademais, as categorias “disciplina” e “participação social” serão analisadas a partir do olhar discente, trazendo-o como principal sujeito de pesquisa. Para a construção teórica utilizou-se a concepção de Aquino (1988), Boarini (2013) e Foucault (2013), que entendem por

³ **Entidades criam observatório das escolas militarizadas.** Jornalistas Livres, 2021. Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/entidades-criam-observatorio-das-escolas-militarizadas/>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

disciplina normas estabelecidas pela sociedade em determinados períodos históricos e que definem os comportamentos disciplinados ou indisciplinados como possível função do controle social.

Em relação à participação social, utilizou-se como embasamento a literatura que aborda a gestão democrática como um princípio educacional, bem como a representação de participação dos estudantes dentro do espaço escolar enquanto uma prática social construída. A concepção de participação social adotada neste trabalho alinha-se com as teorias que defendem o cunho pedagógico e educativo da participação social para construção de indivíduos autônomos, passando, então, a ser uma função pedagógica da escola a promoção do engajamento estudantil, como bem apontam Demo (1989) e Lück (2009). Adotou-se, ainda, o entendimento do princípio da gestão democrática como mecanismo de implementação da participação dos estudantes na instituição escolar, como defendem Paro (1998), Souza (2009) e Gohn (2004). Finalmente, a partir de Bordenave (1994), discutiu-se sobre os aspectos relativos aos níveis e graus de participação dentro de instituições.

Em nossa pesquisa, o referencial teórico foi construído com estudos que abordam o tema no período entre 2017 e 2021. Portanto, estabelecemos os termos: “militarização da educação”; “escola militarizada”; “militarização”; “colégio cívico-militar”; “escola cívico-militar”; e “gestão compartilhada” como critérios de busca em periódicos, teses e dissertações de distintas áreas de conhecimento das ciências humanas e sociais. Outras fontes também fazem parte da composição do quadro teórico, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Constituição Federal, a Lei Distrital nº 4.751 de 2012 e a legislação pertinente ao Projeto Escola de Gestão Compartilhada do DF.

A pesquisa em questão é relevante para compreender o fenômeno aplicado à realidade do DF, tendo em vista que, de 2019 a 2022, 15 escolas passaram por uma drástica mudança estrutural, vislumbrando um modelo que pode não estar adequado às exigências e às projeções educacionais da localidade. As inquietudes sobre o acontecimento, alinhadas à experiência docente como professora da SEEDF, geraram, nesta pesquisadora, grandes expectativas para compreender os porquês de a comunidade escolar apostar na implementação de uma política tão distante de experiências vivenciadas em outros momentos. Ainda, questioneimei-me: por que não foram escolhidos projetos com foco no empoderamento e no engajamento dos profissionais da educação?

Em 2019, iniciei os estudos relativos à militarização das escolas públicas, logo quando o processo começou a ser estabelecido no DF. Até então, não havia tido contato com o modelo, o que gerou grande surpresa em saber que as escolas incorporariam policiais em seu cotidiano.

Essa surpresa foi ainda maior quando soube que o projeto seria aplicado a fim de lidar com os processos disciplinares, e não com a função de promover segurança pública.

Na época, desenvolvi uma pesquisa na pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Humanidades e Linguagens no Instituto Federal de Brasília (IFB). Nela, foram obtidos dados importantes que revelaram que a aceitação da GC se deu diante do desejo de redução dos índices de violência na escola. Também foi possível identificar, naquela pesquisa, os maiores medos dos sujeitos a partir de seus discursos, ainda que nunca tivessem presenciado ou sofrido violência no ambiente escolar. Com isso, reconhecemos que há um desejo urgente em combater a violência, o que dificulta a reflexão a respeito de outras formas de enfrentamento que não a reforcem ou a reproduzam. O sentimento dos indivíduos frente à vida urbana, o constante medo e os resultados que a busca pela segurança pode gerar corroboram em inquietações e pretensões de permanecer estudando a temática.

Na academia, deparo-me com a Pedagogia das Encruzilhadas, de Luiz Rufino (2019); a Pedagogia Decolonial, de Catherine Walsh (2009); a Educação Transgressora, de bell hooks (1994); a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1968/2013); a Interseccionalidade, de Kimberlé Crenshaw (1991), juntamente com Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2016). Já no cenário real analisado, observo o movimento de uma política desconectada com os saberes teóricos e a práxis do fazer pedagógico, o que nos leva a um estranhamento relativo à política da GC. Portanto, é urgente o fortalecimento do vínculo e do diálogo entre gestores públicos, a sociedade civil e a universidade a fim de desenvolver políticas mais contundentes.

Tendo em vista que a escola pública deveria ser um espaço democrático capaz de gerar ascensão social, também pode ser um espaço de contradições, reproduzindo desigualdades e exclusões. A dualidade apresentada e os caminhos a serem percorridos vão ser distintos, dependendo das concepções pedagógicas adotadas. Ocorre que os processos de violência exteriores à escola e a atuação da segurança pública são mais evidentes. Por sua vez, quando a reflexão adentra a violência que é tecida pelas problemáticas próprias da organização escolar e os tipos de intervenções necessárias para resolução dos conflitos, entende-se que isso não necessariamente pode ser resolvido pela presença de agentes militares na escola; portanto, o fenômeno torna-se mais complexo.

Dessa forma, é importante que a comunidade participe da construção e do funcionamento da escola. Por isso, as pesquisas são cruciais na idealização dessas novas projeções, para que o trabalho almejado seja desenvolvido com vistas à finalidade da educação pública de qualidade. Intenciona-se, com esse material, que seja oportunizado aos agentes

públicos, ao governo distrital, à comunidade acadêmica e à sociedade os subsídios para a ampliação do debate e o direcionamento quanto à melhor gestão das escolas públicas.

Considerando as discussões sobre a avaliação da gestão da educação – mais especificamente a GC –, as possibilidades de avanço e a democratização da educação, o presente estudo tem como base as seguintes questões de pesquisa: A concepção de disciplina aplicada segue as diretrizes da educação pública do Distrito Federal? O Projeto Gestão Compartilhada está promovendo participação social?

De acordo com a legislação que cria o projeto de GC das escolas do DF, suas finalidades são: i) promover maior aprovação dos estudantes em Instituições de Ensino Superior (IESs); ii) proporcionar maior inserção no mundo do trabalho; iii) reduzir as taxas de evasão escolar; iv) melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); v) fomentar valores cívicos, patrióticos, disciplina e respeito hierárquico aos (às) estudantes; vi) formar para o exercício da cidadania; vii) suscitar participação da comunidade escolar; e viii) reduzir a criminalidade no âmbito escolar, bem como nas suas imediações (DISTRITO FEDERAL, 2020). A partir das colocações acima, o objetivo geral deste estudo é analisar a perspectiva dos (as) estudantes acerca da disciplina e da participação social dentro de escolas públicas militarizadas do Distrito Federal.

Visando o alcance do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (1) investigar a concepção de cultura disciplinar dentro do novo parâmetro de organização escolar; (2) analisar a percepção dos (as) estudantes acerca da disciplina; (3) identificar a participação social dentro da nova gestão; (4) verificar a relação entre disciplina e participação social. Nesse sentido, o Quadro 1 sistematiza os objetivos almejados e a consequente construção da pesquisa.

Quadro 1 – Quadro de Coerência

| Quadro de coerência | | |
|--|--|---------------------------------------|
| Título: Escolas públicas militarizadas no Distrito Federal: um estudo sobre disciplina e participação social a partir do olhar do (a) estudante | | |
| Objetivo: Analisar a perspectiva dos (as) estudantes acerca da disciplina e da participação social dentro de escolas públicas militarizadas do Distrito Federal | | |
| Procedimento metodológico: Método Qualitativo Estudo de Caso | | |
| Questões de pesquisa | Objetivos específicos | Procedimentos |
| A concepção de disciplina aplicada segue as diretrizes da educação pública do Distrito Federal? | Investigar a concepção de cultura disciplinar dentro do novo parâmetro de organização escolar. | - Análise documental - Grupo Focal |

| | | |
|---|---|---------------------------------------|
| | Analisar a percepção dos (as) estudantes acerca da disciplina. | |
| O Projeto Gestão Compartilhada está promovendo participação social? | Identificar a participação social dentro da nova gestão. Verificar a relação entre disciplina e participação social. | - Análise documental - Grupo Focal |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

CAPÍTULO 1: O FENÔMENO DA MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Se os governantes não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios.
Darcy Ribeiro (1982)

Este capítulo dedica-se a fazer um resgate histórico do surgimento da militarização no contexto da educação. Ademais, sistematiza as produções científicas nos últimos anos que discorrem sobre o objeto em discussão e propõe uma reflexão acerca do processo de militarização das escolas públicas, trazendo o recorte histórico sobre o fenômeno e o aumento da implementação desse modelo. Procurei, ainda, contextualizar a realidade do cenário nacional e do Distrito Federal e identificar como a relação Estado-Sociedade-Educação influencia na construção de políticas públicas educacionais. Portanto, optei por iniciar o capítulo trazendo uma frase de Darcy Ribeiro, que considero um dos grandes intelectuais brasileiros e importante figura para a Universidade de Brasília (UnB), lugar de onde falo.

A citação acima ficou amplamente conhecida⁴ quando o autor fez um paralelo sobre a construção de escolas e prisões. Em sua fala, observa-se que a escola é vista enquanto investimento e a prisão como consequente falta de aplicação de recursos. Os dados da pesquisa de Becker e Kassouf (2017) coadunam com essa afirmativa, uma vez que os autores verificam se existe correlação entre o capital destinado à área educacional e a diminuição da criminalidade, chegando ao seguinte resultado: quando o gasto com educação aumenta 10%, podemos observar uma diminuição da taxa de criminalidade de 1% no período seguinte. Conclui-se que o investimento na educação pode ser um mecanismo de redução da criminalidade, necessitando de um tempo para que os efeitos possam emergir.

Nessa perspectiva, a educação é vista como um meio para promover o desenvolvimento social e contribui para a redução dos índices de criminalidade. Embora estabelecer uma relação entre a educação e os índices de violência não seja o foco da discussão que nos propomos, é preciso pensar nos tipos de investimentos e nas políticas em curso. Sobretudo quando pensamos nas ações e intervenções destinadas ao contexto da educação pública, quais as melhores políticas educacionais a serem empreendidas? O que de fato pode trazer e está trazendo melhorias para a qualidade da educação? Nos propusemos, então, a estudar a política educacional que vem dando enfoque à militarização de escolas públicas do DF como suposta medida que possibilita avanços educacionais. Portanto, a militarização, enquanto um fenômeno,

⁴ Conforme expresso pelo conselho editorial da *Revista Brasileira de Educação Básica*. Disponível em: <<https://rbeducacaobasica.com.br/editorial-2/>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

consolida-se como um objeto a ser estudado dentro do campo das políticas públicas e da gestão educacional.

1.1 ESCOLAS MILITARIZADAS E COLÉGIOS MILITARES: A POLÊMICA ENTRE DUAS PROPOSTAS

Praticamente todos (as) os (as) pesquisadores (as) que se propõem a estudar o fenômeno da militarização das escolas públicas evidenciam nos textos as diferenças administrativas, pedagógicas e financeiras entre escolas militares e militarização da educação pública. Fica nítido que são recorrentes as falas que utilizam os conceitos de forma equivocada, bem como a interpretação da sociedade no sentido de entender os dois modelos como um só.

Pois bem. Coaduno com as preocupações de Gatti (2012) quando problematiza a educação enquanto campo de conhecimento e a necessidade de um rigor conceitual como mecanismo de fortalecimento das produções, promovendo um debate interdisciplinar/transdisciplinar, mas sem perder a preciosidade metodológica. Pensar a distinção entre as instituições e o que estamos tratando como “militarização” revela bastante as perspectivas sobre uma política que, por vezes, atravessa um projeto de escola pública.

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é um conjunto de instituições de educação pública *sui generis* com características e finalidade particulares, de acordo com o entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5.082⁵. Isso, pois o SCMB pertence às Organizações Militares (OMs) e são estabelecimentos que oferecem ensino de educação básica, administrados pelo Exército Brasileiro e contabilizam um total de 14 colégios militares vinculados ao Ministério da Defesa (MD) no Brasil até 2021⁶, sendo eles expostos no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – Colégios Militares do SCMB

| Instituição | Unidade Federativa | Ano de Fundação | Lema |
|----------------------------------|--------------------|-----------------|----------------|
| Colégio Militar de Belém (CMBel) | Belém/PA | 2016 | “Nasceu Forte” |

⁵ Texto na íntegra. Disponível em: <<https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/862281477/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-5082-df-distrito-federal-9996968-682013100000/inteiro-teor-862281489?ref=serp>>. Acesso em: 15 set. 2021.

⁶ Além do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), há também os colégios militares estaduais criados dentro das estruturas das Forças Auxiliares (PM e CBM). Também identificamos escolas particulares que adotam um modelo militar de ensino.

| | | | |
|--|-------------------|------|---|
| Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH) | Belo Horizonte/MG | 1995 | “Educação e Disciplina” |
| Colégio Militar de Brasília (CMB) | Brasília/DF | 1978 | “Jovem casa de velhas tradições” |
| Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) | Campo Grande/MS | 1993 | “Educando para o Sucesso” |
| Colégio Militar de Curitiba (CMC) | Curitiba/PR | 1958 | “Pátria, Honra, Dever e Disciplina” |
| Colégio Militar de Fortaleza (CMF) | Fortaleza/CE | 1919 | “Para a frente, custe o que custar” |
| Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF) | Juiz de Fora/MG | 1993 | “Forjando os Líderes do Amanhã” |
| Colégio Militar de Manaus (CMM) | Manaus/AM | 1971 | “Formar os líderes do amanhã, segundo os valores e as tradições do Exército Brasileiro” |
| Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) | Porto Alegre/RS | 1912 | “Há 100 anos formando cidadãos” |
| Colégio Militar de Recife (CMR) | Recife/PE | 1959 | “CMR, um sonho feito de realidade” |
| Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) | Rio de Janeiro/RJ | 1889 | “Um belo começo” |
| Colégio Militar de Salvador (CMS) | Salvador/BA | 1957 | NÃO ENCONTRADO |
| Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) | Santa Maria/RS | 1994 | “No coração do Rio Grande, construindo o futuro do Brasil” |
| Colégio Militar de São Paulo (CMSP) | São Paulo/SP | 2018 | NÃO ENCONTRADO |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Art. 19, inciso I, as instituições de ensino público são categorizadas a partir do seguinte elemento: “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” (BRASIL, 1996). Ou seja, tanto as escolas militarizadas quanto os colégios militares são instituições públicas, porém, mantidas e administradas por órgão diferentes.

Os colégios militares, além de se submeterem a LDB, também estão regulamentados pelas seguintes legislações: i) a Lei Federal nº 9.786 de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro; ii) a Portaria nº 42 de 2008, que aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69). Ademais, possuem como objetivo atender o Ensino Preparatório e Assistencial:

Art. 3º A missão dos CM é ministrar a educação básica, nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e no ensino médio.

Parágrafo único. O ensino nos CM é realizado em consonância com a legislação federal de educação e obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, em especial às normas e diretrizes do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), órgão gestor da linha de ensino do Exército (BRASIL, 2008).

Já a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA)⁷ integra a organização do MD e foi criada em 1973 durante o Governo Médici (1969-1974), período em que o Brasil vivenciou uma ditadura militar (FERNANDES, 1982). A DEPA é responsável por coordenar os colégios militares, estando a ela subordinados. Os colégios militares têm como finalidade: i) ofertar ensino preparatório e assistencial aos dependentes de militares de carreira do exército e demais candidatos que se submeterem ao processo seletivo; e ii) capacitar os estudantes para admissão em instituição de ensino militar, civis e de ensino superior, com foco principal na preparação para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx). Ou seja, vislumbram principalmente a preparação dos estudantes para adentrar a estrutura militar.

Em contrapartida, as escolas militarizadas são escolas públicas vinculadas e mantidas pela secretaria de educação do governo estadual, municipal ou distrital. Elas passam a ter inserida em sua estrutura ou há transferência da gestão, para as Forças Armadas, da Polícia Militar e/ou do Corpo de Bombeiro Militar. O modelo jurídico-administrativo em construção – e ainda não definido dentro da doutrina – tem ficado a cargo de cada um dos entes da federação, que estabelece as próprias diretrizes sobre as parcerias e convênios com as secretarias de segurança pública. Isso tem gerado diferentes arranjos nas análises jurídicas que realizam os projetos de militarização, como observam Ximenes, Stuchi e Moreira (2019). Na perspectiva dos autores, trata-se de um modelo inconstitucional, uma vez que não respeita os princípios da educação – que pautam o processo de ensino e aprendizagem –, bem como apontam para uma violação do direito administrativo por desvio de função dos servidores públicos militares, visto que passam a exercer atribuições dos cargos destinados ao exercício do magistério.

Além do desvio de função, outros questionamentos acerca da inconstitucionalidade e inobservância da legislação recaem sobre a formação desses profissionais. Isso porque a LDB estabelece que a formação voltada para os profissionais da educação se dará mediante cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Ainda há o requisito quanto à prática de ensino, pois: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (LDB, 1996). O encaminhamento dos militares para as unidades de educação básica não está observando os

⁷ Site oficial da DEPA. Disponível em: <<http://www.depa.eb.mil.br/legislacao>>. Acesso em: 17 set. 2021.

critérios de formação e experiência exigidos para o exercício profissional voltado para a educação. Não obstante, o Art. 67, evidencia que:

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)

Ou seja, para a legislação vigente, os militares estão exercendo funções de magistério, porém sem cumprirem qualquer requisito que os capacite ou legitime o conhecimento e a formação necessários para o exercício de atividades educativas. Cabe ressaltar que a administração dessas escolas não está regulamentada em um Plano Nacional de Educação – ou qualquer outra base legislativa nacional existente –, ficando sob responsabilidade das demandas e das gestões locais as decisões referentes às prerrogativas de atuação da corporação militar em âmbito estadual e municipal. Portanto, verificamos a possibilidade de vários modelos de escolas “cívico-militares” coexistirem, tendo em vista a autonomia dos entes federativos (SANTOS et al., 2019).

Quanto à finalidade das escolas públicas, sejam elas militarizadas ou não, nos deparamos com um quadro complexo e em disputa, apesar de existirem diversas teorias que defendem perspectivas distintas. Porém, a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelecem, a partir de uma construção histórica e social, as finalidades, princípios e diretrizes da educação ofertada no Brasil.

A LDB também traz elementos que apontam o direcionamento do que seria educação e sua função diante do Estado. Trata-se da legislação a qual as escolas militarizadas se submetem sob a perspectiva de promover o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Ocorre que, para atingir tais finalidades, muitos caminhos podem ser percorridos, desde que respeitem os princípios de liberdade e as ideais de solidariedade humana. É por essa pluralidade de caminhos percorridos – dentro de realidades regionais diversas – que as distinções dos modelos são consideradas relevantes, pois vão acompanhar Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) diferentes, o que influencia no andamento e na atuação das escolas. Como defendido por Libâneo (2004), o PPP instaura a cultura organizacional, os hábitos e os valores, ou seja, constrói a identidade da instituição. Os colégios militares seguem o *Projeto Pedagógico*

- *Sistema Colégio Militar do Brasil*, documento vigente de 2021 a 2025⁸. Já as escolas militarizadas gozam de autonomia para construção do seu PPP, porém, seguindo as diretrizes e princípios já estabelecidos.

Partindo dos elementos e caracterizações elencadas, o objeto de estudo em análise faz referência à militarização da educação pública, além de reforçar a necessidade de conceber o fenômeno enquanto objeto de estudo da educação. Nesse sentido, afirmamos o posicionamento de utilizar o termo “militarizada”, e não “escola militar”, pois, como visto, os colégios militares nascem e se submetem a uma estrutura diferente das escolas militarizadas.

1.2 O SURGIMENTO DAS ESCOLAS MILITARIZADAS NO BRASIL

Falar sobre o surgimento das escolas militarizadas é, antes de tudo, levantar o debate sobre a militarização das instituições do Estado. Em seus estudos, Souza (2015) compreende a militarização como um fenômeno amplo que faz referência à inserção do modelo e da disciplina militares nas atividades de natureza civil e à reconfiguração do papel das Forças Armadas na atuação das guerras contemporâneas. Ele aponta seis aspectos decorrentes do processo de militarização da segurança que nos oferecem percepções para compreensão dos impactos e de sua amplitude dentro da sociedade:

- a. Nova configuração contemporânea em que a guerra incorpora elementos da sociedade de risco.
- b. As Forças Armadas assumem papéis de policiamento cotidiano.
- c. As Forças Armadas penetram na organização interna das polícias e da segurança.
- d. A estrutura e a organização das polícias continuam sob o modelo, a lógica e a disciplina militares.
- e. O modelo da guerra e do combate é adotado como lógica operacional geral.
- a. Uma estética da guerra confunde-se com a segurança, colocando a morte violenta do oponente como resultado necessário e passível de gestão (SOUZA, 2015, p. 218).

Verifica-se que há uma confusão entre os preceitos militares que vêm perpassando as instituições de segurança pública, transfigurando sua lógica para atuação dentro das instituições civis. É com a inserção dos militares dentro do ambiente da escola pública – tornando-se parte do fazer pedagógico e reproduzindo a disciplina hierárquica da esfera militar – que o fenômeno de militarização pode ser pensado no campo educacional.

⁸ Documento disponível em: <<https://cmbh.eb.mil.br/images/arquivos/2021/avisos/PPSCMB.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

A Constituição Federal (1988) normatiza as funções do estado e dos órgãos que vão compor sua estrutura, definindo no regime jurídico brasileiro as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares como instituições militares e como forças auxiliares e reserva do Exército. O Art. 42 aponta que “os membros das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, instituições organizadas com base na hierarquia e disciplina, são militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios” (BRASIL, 1988). Cabe à Polícia Militar (PM) o exercício de polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; ao Corpo de Bombeiro Militar (CBM) cabe a defesa civil, o que compõe o quadro de função de garantia da segurança pública. Por outro lado, segundo o Art. 142, as Forças Armadas (FA),

constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem (BRASIL, 1988).

Como podemos observar, a PM, o CBM e as FA estão orientados em uma cultura organizacional que parte da hierarquia e da disciplina enquanto vertentes e virtudes. Destaca-se a influência que as instituições militares no Brasil têm sobre setores que excedem a segurança pública e nacional; portanto, cabe o questionamento acerca do seu papel dentro da sociedade e seus efeitos no interior da política, pois são relevantes para pensarmos a atual conjuntura. Ademais, é preciso refletirmos como essas organizações têm se enveredado para o plano educacional. Nozaki (2021) apresenta uma leitura e dados sobre a inserção dos militares no cenário político:

é crescente o número de militares disputando as eleições: são integrantes das forças armadas, militares reformados, policiais militares, civis, bombeiros, para não mencionar a presença de milícias em processos políticos e eleitorais locais, dando novo fôlego à agenda de flexibilização da compra, do porte e do uso de armas de fogo e munições, bem como temas corporativos de natureza militar e policial. Em 2018 a chapa presidencial vitoriosa foi composta por um capitão e um general, em 2020 a eleição teve o maior número de candidatos militares dos últimos 16 anos, foram 6.755 no total (NOZAKI, 2021, p. 189).

Com a progressiva participação dos militares dentro do contexto político, podemos observar o efeito da militarização na construção da agenda política e educacional. É também o que ressalta o dossiê *Militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas Instituições*

Federais de Ensino (2021)⁹, publicado pelo *Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior* (ANDES-SN). Há uma reconfiguração do serviço público em curso, tendo em vista o levantamento de dados do Tribunal de Contas da União (TCU)¹⁰. Até julho de 2020, havia 6.157 cargos civis ocupados por militares ativos e na reserva em exercício no governo Bolsonaro, representando um aumento de 108,22% em comparação ao ano de 2016. Tal episódio ganha magnitude com o Decreto nº 10.210, de 23 de janeiro de 2020, que dispõe sobre a regulamentação acerca da contratação de militar inativo para o desempenho de atividades de natureza civil na administração pública.

Podemos verificar um crescimento exponencial da presença dos militares em instituições civis. Esse número exacerba-se durante determinados períodos históricos, como no golpe de 1964, em que houve a intensificação de colégios militares. Da mesma forma, o impulso dos colégios militarizados, a partir de 2015 e 2019, converge com os dados apresentados por Santos (2020), referentes às Escolas Públicas Militares criadas anualmente no Brasil, entre 1949 e 2019 e as Escolas Públicas Militarizadas a cada ano no Brasil entre 1990 e 2019:

Gráfico 1 - Escolas Públicas Militares criadas anualmente no Brasil, entre 1949 e 2019



Fonte: Santos, 2020.

Gráfico 2 - Escolas Públicas Militarizadas a cada ano no Brasil, entre 1990 e 2019

⁹ *Dossiê: Militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas Instituições Federais de Ensino*. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/abril2021/DossieMilitarizacao.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

¹⁰ Dados disponíveis em: <<https://www.conjur.com.br/dl/levantamento-tcu.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2021.



Fonte: Santos, 2020.

De todo modo, a militarização das escolas não se constitui enquanto um novo fenômeno, tendo em vista que experiências desse modelo podem ser observadas no Brasil a partir da década de 1990, conforme apontado pelos gráficos. Os dados mencionados nos oportunizam uma visão geral acerca da expansão do fenômeno e sua consequência dentro do campo das políticas educacionais. O crescimento da militarização na gestão de instituições voltadas ao processo de formação da educação básica pode correlacionar-se ao momento histórico e é preciso estarmos atentos (as) aos seus impactos advindos do surgimento de novas escolas militarizadas.

Porém, para que possamos traçar uma linha histórica do fenômeno em âmbito nacional, foi necessário realizar um levantamento nos sites oficiais das secretarias de educação, de segurança pública, do próprio estado e/ou da PM e do CBM, assim como verificar notícias referentes ao processo de militarização e efetivar consultas documentais. Procurei, então, informações pertinentes às instituições que implementaram o modelo de militarização. Para isso, acessei dados sobre a quantidade de instituições no estado/município, observei se as parcerias eram realizadas entre as secretarias de educação e de segurança pública, se a atuação era da PM e/ou do CBM ou se a adesão era apenas ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Outrossim, investiguei a nomenclatura utilizada e a data da primeira escola militarizada na localidade.

Infelizmente os dados sistematizados não são precisos devido à falta de transparência quanto às informações referentes às escolas militarizadas. Poucos estados evidenciam os dados de forma pública, o que dificulta um acompanhamento de números exatos do fenômeno, bem

como um conhecimento da realidade das instituições. Cabe ainda destacar que nem todas as escolas anunciadas ou militarizadas em lei foram efetivadas.

Por conta disso, após um levantamento preliminar, entrei em contato com as secretarias de educação dos Estados, solicitando, via Lei de Acesso à Informação, o quantitativo de instituições estaduais e municipais que implantaram o modelo de escola militarizada dentro da parceria entre secretaria de educação e de segurança pública. De acordo com as respostas, observou-se uma falta de conhecimento acerca do modelo de militarização e de escolas militarizadas. Além disso, requisitei o número de escolas que participam do PECIM do Governo Federal. Também foi requerido ao Ministério da Educação (MEC) o total de escolas, estaduais e municipais, que já estavam executando o PECIM. Em resposta, pediram que eu entrasse em contato por e-mail oficial do programa e, até o momento, aguardo um retorno, assim como a confirmação dos dados dos estados da Bahia, Goiás e Tocantins.

Quanto ao histórico, as primeiras unidades escolares que experienciaram o processo de militarização pertencem aos estados de Mato Grosso e Goiás, respectivamente, conforme apontado por Santos (2019), sendo então o modelo espalhado para os demais estados da federação e o Distrito Federal.

No tocante à nomenclatura das instituições, a maioria adota termos que remetem a estrutura militar como: Colégio da Polícia Militar; Escola Cívico-Militar; Colégio Militar do Corpo de Bombeiros; Colégio Militar. Porém, podemos observar no nome das instituições que passam pelo processo de militarização, por vezes, a dificuldade de identificar a distinção entre ser um modelo de colégio militar ou militarizado, não passando de aproximação quanto à nomeação, o que gera certa confusão no ideário nacional.

No que concerne ao ponto de parceria, as escolas públicas mencionadas pertencem à estrutura das secretarias de educação – que podem ser estaduais, distritais ou municipais. É estabelecido certo vínculo com as secretarias de segurança – também podendo ser estaduais, distritais ou municipais –, que direcionam as Forças Armadas, a PM e/ou o CBM para atuar na gestão escolar. Como mencionado anteriormente, as características do termo de parceria e a tipologia de atuação dos militares vai se dar de diversas formas, dependendo dos elementos estabelecidos entre os órgãos. Há também o registro da militarização com adoção ao PECIM, fator que influenciou o registro de crescimento do montante de escolas militarizadas no país. De todo modo, o monitoramento dessa implementação ainda é muito obscuro para afirmarmos que realmente houve implementação e não apenas adoção ao projeto. Abordaremos melhor sobre as especificidades do PECIM em tópico posterior.

1.3 MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ESTADO DO CONHECIMENTO

Nesta seção, gostaríamos de salientar as produções sobre a temática em análise. De acordo com Ferreira (2002), percebe-se um crescimento de pesquisas dedicadas ao “estado da arte” de caráter bibliográfico e que estão estruturadas como mecanismos de mapeamento das produções científicas. Isso evidencia como os objetos de estudo são sobrepostos em determinados espaços e épocas. Acreditamos ser relevante apresentar as produções bibliográficas realizadas sobre o projeto em voga, destacando as pesquisas sobre militarização que contribuíram para construção do presente trabalho e para o avanço das discussões voltadas ao processo de militarização da educação.

Os quadros apresentados a seguir trazem uma sistematização da bibliografia encontrada entre os anos de 2017 e 2021, organizados a partir desse marco temporal. Em relação ao levantamento bibliográfico das dissertações de mestrado e teses de doutorado, foi utilizado o catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois estão reunidas todas as publicações dos programas de pós-graduação reconhecidos pelo MEC no Brasil. A busca dos artigos¹¹ se deu através do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e do Google Acadêmico. Foram utilizados os seguintes termos nas buscas: “militarização da educação”; “escola militarizada”; “militarização”; “colégio cívico-militar”; “escola cívico-militar”; e “gestão compartilhada”. Seguindo os critérios descritos, identificados 3 teses, 30 dissertações e 50 artigos científicos, ordenados a partir do ano de publicação.

Quadro 3 – Teses e dissertações publicadas em 2017

| Título | Autor(a) | Orientador(a) | Programa | Ano |
|--|--|--|---|------------|
| Dissertação: Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo? | Leandra Augusta de Carvalho Moura Cruz | Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro | Pós-Graduação Stricto Sensu em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) | 2017 |
| Dissertação: Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas | Nilson Pereira Bezerra | Dra. Vera Lúcia Pinheiro | Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG) | 2017 |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação CAPES, 2021. Dados organizados pela autora.

¹¹ A organização dos artigos e os respectivos quadros encontram-se nos apêndices.

Quadro 4 – Teses e dissertações publicadas em 2018

| Título | Autor(a) | Orientador(a) | Programa | Ano |
|---|-----------------------------------|-------------------------------------|---|------------|
| Dissertação: A educação para a cidadania e a militarização para a educação | Maria Eliene Lima | Dr. Antônio da Silva Menezes Junior | Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUC-GO | 2018 |
| Dissertação: A militarização da escola: um debate a ser enfrentado | Jefferson Fernando Ribeiro Cabral | Dra. Elisa Maria Andrade Brisola | Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (UNITAU) | 2018 |
| Dissertação: A prática da gestão democrática em escolas públicas: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do nordeste | Silvana Márcia Batista de Lacerda | Dr. Samir Adamoglu de Oliveira | Programa de Pós-Graduação em Administração Universidade Federal da Paraíba (UFPB) | 2018 |
| Dissertação: “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 | Neusa Sousa Rêgo Ferreira | Dra. Míriam Fábila Alves | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) | 2018 |
| Dissertação: A formação de ladies e gentlemen: a disciplina prussiana liberal do ensino militarizado no currículo do Colégio Militar de Palmas — TO | Tomaz Martins da Silva Filho | Dr. José Damião Trindade Rocha | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) | 2018 |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação CAPES, 2021. Dados organizados pela autora.

Quadro 5 – Teses e dissertações publicadas em 2019

| Título | Autor(a) | Orientador(a) | Programa | Ano |
|--|--------------------------------------|--------------------------------|--|------------|
| Dissertação: Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins | Renata Lopes Silva Ribeiro | Dra. Juliana Pereira de Araújo | Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão | 2019 |
| Dissertação: Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar. | Weslei Garcia de Paulo | Dr. Erlando da Silva Rêses | Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu da Faculdade de Educação da UnB | 2019 |
| Dissertação: A militarização de escolas da rede estadual em Porto Velho-RO | Ana Celia Privado dos Santos Bezerra | Dra. Marilsa Miranda Souza | Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia | 2019 |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação CAPES, 2021. Dados organizados pela autora.

Quadro 6 – Teses e dissertações publicadas em 2020

| Título | Autor(a) | Orientador(a) | Programa | Ano |
|---------------|-----------------|----------------------|-----------------|------------|
|---------------|-----------------|----------------------|-----------------|------------|

| | | | | |
|---|-----------------------------------|----------------------------------|--|------|
| Dissertação: Militarização da Educação em Goiás: A Escola Pública como Espaço de Disputas | Fernanda Caroline de Melo Pereira | Dr. Erlando da Silva Rêses | Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu da Faculdade de Educação da UnB | 2020 |
| Dissertação: Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado | Carlos Henrique Avelino Veiga | Dr. José dos Santos Souza | Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) | 2020 |
| Tese: Militarização do ensino e Escola sem Partido: uma análise dos discursos de vigilância, controle e disciplina | Flávia Mendes Ferreira | Dr. Carlos Henrique Aguiar Serra | Pós-Graduação em Ciência Política (PPGCP) da Universidade Federal Fluminense (UFF) | 2020 |
| Dissertação: O ensino de sociologia e a cultura escolar militarizada: Análise das Práticas de Ensino de Sociologia no Ensino Médio do CPAV em Juazeiro-BA | Demétrio Cardoso da Silva | Dr. Nilton de Almeida Araújo | Mestrado Profissional em Sociologia - ProfSocio, da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Campus Juazeiro | 2020 |
| Dissertação: Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências | Eduardo Júnio Ferreira Santos | Dra. Miriam Fábila Alves | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás | 2020 |
| Dissertação: O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas | Paula Valim de Lima | Dra. Vera Maria Vidal Peroni | Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 2020 |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação CAPES, 2021. Dados organizados pela autora.

Quadro 7 – Teses e dissertações publicadas em 2021

| Título | Autor(a) | Orientador(a) | Programa | Ano |
|---|-------------------------------|----------------------------|--|------------|
| Dissertação: Violência escolar e a militarização das escolas públicas: um estudo sobre o caso de Goiás | Caio de Carvalho Ranna | Dr. Kaizô Iwakami Beltrão | Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE), da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV-RJ) | 2021 |
| Dissertação: Militarização de Escolas Públicas no Distrito Federal (2019-2020): o que dizem os professores? | Amaral Rodrigues Gomes | Dr. Erlando da Silva Rêses | Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília | 2021 |
| Dissertação: Currículo das Escolas Militarizadas no Distrito Federal | Edna Mara Corrêa Miranda | Dr. Francisco Thiago Silva | Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB | 2021 |
| Dissertação: O fenômeno das escolas cívico-militares brasileiras: uma análise a partir da difusão de inovação | Marília Cristina Sassim Jesus | Dr. Júlio César Aguiar | Escola de Políticas Públicas e Governo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) | 2021 |

| | | | | |
|--|-------------------------------------|----------------------------------|---|------|
| Dissertação: Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil | Thayane Ellen Machado da Silva | Dra. Silvana Aparecida de Souza | Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de pós-graduação stricto sensu – mestrado em sociedade, cultura e fronteiras | 2021 |
| Dissertação: A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada | Guilherme de Oliveira Lomba Serafim | Dra. Edileuza Fernandes Silva | Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB | 2021 |
| ¹² Dissertação: “Buraco de Minhoca”: em Torno da militarização de escolas públicas | Giulia de Vito Nunes Rodrigues | Dra. Zoia Ribeiro Prestes | Universidade Federal Fluminense | 2021 |
| Tese: Militarização de colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás: implicações para o direito à educação pública e gratuita | Vinicius Borges Alves | Dra. Raquel Fontes Borghi | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro) | 2021 |
| Dissertação: Programa nacional das escolas cívico-militares (PECIM): para onde deve conduzir a educação? | Elias Augusto de Aguiar Lengruher | Dra. Valdelucia Alves da Costa | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense | 2021 |
| Dissertação: Entre déspotas, bufões e mitos existiam batalhões escolares: analisando as concepções de educação das escolas cívico-militares | Guilherme de Souza Marques | Dr. Marcelo Paula de Melo | Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro | 2021 |
| Tese: Da Hierarquização dos valores na modernidade sólida à hierarquização dos valores na modernidade líquida de Z.Bauman: as escolas cívico-militares um caminho de retorno a era sólida? | Virginia da Silva Ferreira | Dra. Cintia Chung Marques Corrêa | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP) | 2021 |
| Dissertação: Estudo comparativo da eficiência dos colégios militares e das escolas de aplicação: uma análise de Benchmark no contexto de implementação do programa nacional das escolas cívico-militares | Karla Marisa Fernandes Barbosa | Dr. André Nunes | Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, da Universidade de Brasília | 2021 |
| Dissertação: Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino | Helio Cleidilson de Oliveira sena | Dra. Viviane Klaus | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos | 2021 |
| Dissertação: A gestão compartilhada nos colégios cívico-militares do Distrito Federal | Jurenice da Silva Barreto | Dra. Valdivina Alves Ferreira | Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília | 2021 |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação CAPES, 2021. Dados organizados pela autora.

¹² Apesar de a dissertação “Buraco de Minhoca”: em torno da militarização de escolas públicas e a tese Militarização de colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás: implicações para o direito à educação pública e gratuita aparecerem na plataforma de Catálogos de Tese e Dissertações da CAPES, os documentos não estão disponíveis, impossibilitando a leitura do material.

Observou-se durante o processo de revisão da literatura que, dentre as produções relativas ao objeto em apreço, o DF ainda é um espaço carente de produções científicas sobre o fenômeno da militarização, pois apesar de verificarmos haver quatro dissertações em relação à realidade local, há muitos elementos a serem explorados. A pesquisa de Gomes (2021) avaliou, a partir de entrevistas, o posicionamento dos (as) docentes acerca da militarização de escolas públicas do Distrito Federal, demonstrando não haver consenso entre os (as) professores (as) a respeito do processo. Em seu estudo, aponta também uma contradição entre as Propostas Pedagógicas (PPs) das instituições do DF, evidenciando uma dicotomia entre a prática e a teoria, uma vez que os PPs seguem a concepção teórica da Pedagogia Histórico Crítica de Saviani e a Tendência Libertadora de Paulo Freire que, para a investigação, não se alinham com a oferta da educação ministrada sobre preceitos militares.

Já Miranda (2021) traz como contribuição para o debate uma pesquisa sobre a organização do currículo das escolas militarizadas do DF. A autora utiliza-se do estudo de caso da unidade Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 7 de Ceilândia, que fez parte do projeto piloto iniciado em 2019. Ao final, conclui que não houve proposta curricular na implementação da gestão compartilhada, mas uma mudança estrutural da escola em relação ao ambiente físico, à organização dos sujeitos no espaço escolar e à investidura na disciplina com vistas ao controle e à padronização dos estudantes.

Igualmente, Serafim (2021) tem como campo de pesquisa a realidade da militarização das escolas públicas do DF. Por sua vez, o autor está voltado para os impactos do trabalho de gestão da direção escolar em relação ao PPP de umas das escolas que aderiram a Gestão Compartilhada. Ele utilizou-se do materialismo histórico-dialético enquanto método-teórico de pesquisa, além do estudo de caso e do uso de dados, que foram avaliados a partir da Análise de Conteúdo. Como resultados da pesquisa, evidencia-se que houve modificações do PPP da unidade escolar, bem como nas relações que permeiam a garantia e o exercício dos princípios da gestão democrática. Além disso, reforça que as categorias utilizadas pelo governo do DF para sustentar a implementação da militarização são insuficientes.

Barreto (2021) traz como questão de pesquisa identificar os desafios – assim como as possibilidades – de cumprir com as metas estabelecidas na legislação de implementação da Gestão Compartilhada no DF. A pesquisa qualitativa utilizou como principal instrumento para coleta de dados a aplicação de questionário online via Google Forms. Os sujeitos de pesquisas foram estudantes, professores, gestores e pais/mães/responsáveis. Barreto conclui haver muitas

fragilidades a serem superadas pela Gestão Compartilhada, dentre elas a dificuldade dos discentes de cumprir as regras estabelecidas. Porém, de acordo com a pesquisadora, alguns objetivos estipulados na Portaria Conjunta estão sendo alcançados, como a redução da violência e da criminalidade dentro da unidade educacional, o aumento da disciplina e o maior entendimento acerca dos valores cívicos por parte dos estudantes.

Os quatro estudos revelam que, apesar de ser um caso recente, há necessidade de acompanhamento e de avaliação da implementação do projeto, bem como seus possíveis efeitos e impactos, reforçando a importância de investigações que produzam dados qualificados para examinar a política em curso.

Dando continuidade às observações feitas a respeito das pesquisas encontradas no catálogo da CAPES, encontramos uma série de estudos que suscitam relevantes contribuições. Veiga (2020) estudou a relação da reforma administrativa do Estado e o crescimento da gestão compartilhada de escolas públicas. O autor concluiu que a política de parceria público-público e público-privadas – mais especificamente no caso em análise: a militarização – constitui-se como mecanismo de controle social sobre as camadas populares, partindo da falsa ideia de que a pedagogia militar é uma possibilidade de acessar uma educação de qualidade.

Já Ferreira (2020) investigou, valendo-se da análise de discurso, as argumentações favoráveis e contrárias aos projetos educacionais *Escola sem Partido* e a militarização das escolas do *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*. Observou, ao final, que os reflexos do avanço da pauta educacional relacionada a políticas autoritárias, reacionárias e conservadoras vão contra as práticas pedagógicas que visam a liberdade e emancipação dos sujeitos. Concluiu, também, que as principais argumentações se estruturam na ideia de controlar e punir a população mais pobre, constantemente confundindo a situação de pobreza com o estado de violência, reforçando estigmas e revivendo a herança da ditadura militar.

Lima (2020) realizou uma análise do projeto educativo – que denominou como da *nova direita brasileira* – que tem fundamentação neoliberal e neoconservadora dentro do contexto do governo de Jair Messias Bolsonaro. Segundo a autora, o projeto estrutura-se a partir de três propostas: a Escola sem Partido e o combate ao marxismo cultural; a regulamentação do ensino domiciliar; e a militarização das escolas públicas. Constata que essa tríade representa uma maneira de ressignificar o sentido do público construindo um projeto societário antidemocrático e com enfraquecimento da coletividade.

A partir da produção de um mapeamento e da análise da expansão da militarização de escolas públicas de educação básica no Brasil, Santos (2020) identificou que, até 2019, a política de militarização das escolas públicas foi observada em 14 unidades federativas

brasileiras. Por fim, afirma que a militarização representa um enfraquecimento de pilares, princípios e finalidades da educação pública.

Jesus (2021) traz uma perspectiva da administração acerca do fenômeno de militarização da educação. A autora diz que a crise educacional no Brasil tem levado os governos estaduais e municipais a buscarem possíveis soluções e que a militarização representa a difusão de inovações. Ao final, ela sistematiza que determinados fatores políticos, sociais e regionais são decisivos para que o ente da federação aposte na implementação da política educacional do modelo cívico-militar, principalmente os índices de violência e os períodos eleitorais.

Já Silva (2021) argumenta, em sua pesquisa, que o fenômeno da militarização representa um processo de retrocesso da educação pública brasileira, além de ser imposto pelos interesses da agenda neoconservadora e pela expansão do pensamento conservador na sociedade. A investigação qualitativa aborda, a partir de revisão bibliográfica e documental, especificidades do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. Além disso, aponta o contexto histórico de expansão do pensamento militarizado na sociedade e as controvérsias constitucionais e ideológicas das escolas cívico-militares em relação à CF, à LDB e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No mesmo sentido, dedicando-se a análises do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), também encontramos as pesquisas de Lengruber (2021), Marques (2021), Ferreira (2021) e Barbosa (2021).

Quanto às realidades regionais, além do Distrito Federal, verificamos estudos diversos em Rondônia, Bahia, São Paulo e Tocantins. Na dissertação de Cabral (2018), são realizadas e analisadas entrevistas a fim de compreender o que pensam os professores de uma escola pública de Taubaté/SP acerca da violência e do processo de militarização de escolas públicas. Apesar de não haver um consenso sobre as temáticas para alguns, o fortalecimento da relação escola-família-comunidade pode ser uma resposta à violência na escola. A militarização, então, passa a ser um mecanismo que possibilita gerar mais disciplina, porém também representa um empecilho no desenvolvimento crítico dos estudantes, assim como interfere no processo de socialização deles.

Lacerda (2018) produz uma análise sobre a gestão democrática a partir do comparativo entre duas instituições públicas, uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do Nordeste. A autora justifica que a falta de efetividade da gestão democrática não está associada à militarização, e sim à inexpressividade de participação da comunidade escolar. Ela aponta, ainda, que o fato de existir um Conselho Escolar não é suficiente para assegurar a gestão enquanto democrática.

A influência que a educação prussiana liberal possui no currículo do colégio militar de Palmas/TO foi o objeto que motivou Filho (2018) na construção de sua dissertação. O autor contribui para as pesquisas ao apontar evidências de que o currículo militar de Palmas está alinhado à formação de estudantes a partir dos pressupostos da obediência hierárquica e heterodisciplinar, indo contra os princípios da educação pública.

Já a dissertação de Bezerra (2019) traz a experiência de uma pesquisa –o qual se utiliza do método do materialismo histórico-dialético – sobre o processo de militarização de escolas da Rede Estadual em Porto Velho-RO. A implementação da militarização na Rede Pública Estadual de Ensino em Rondônia começa a mostrar indícios em 2016, mas é apenas em 2017 que o primeiro decreto (Decreto 21.968, de 22 de maio de 2017) regulamenta a militarização de três instituições. Porém, a investigação de Bezerra aponta que apenas duas das instituições realmente passam a adotar o modelo militarizado, renomeadas por unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM). O trabalho objetiva trazer como contribuição a discussão em torno do princípio da gestão democrática; a manifestação do autoritarismo nas relações entre professores e gestores no modelo da militarização no município de Porto Velho; a influência do modelo em tela para com o planejamento pedagógico, político e ideológico; assim como os motivos que estão levando a intensificação do processo de militarização para o país. Apesar de o modelo ser instaurado sob o pretexto de combater a violência, o que se observa como conclusão da pesquisa é o cerceamento das liberdades individuais e o reforço de um ambiente autoritário.

Tendo como proposta analisar o ensino de sociologia e a percepção dos estudantes acerca da disciplina, Silva (2020) parte da realidade de uma escola militarizada, o Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna (CPMAV), em Juazeiro-Ba. Procura pesquisar as possíveis contradições, compreendendo que as características de estruturas militarizadas são consolidadas a partir dos preceitos de ordem, hierarquia e disciplina, contrapondo-se ao ensino da sociologia na busca de formação de cidadãos mais críticos. Nesse sentido, o autor conclui que não há contradições no ensino da sociologia dentro de escolas militarizadas, justificando um saber que está além das instituições sociais.

Verificou-se um quantitativo maior relacionado a produções que discorrem sobre a realidade do Estado de Goiás, possivelmente pelo fato de ser o estado que apresenta muitas instituições com o modelo de militarização em execução. Cruz (2017) busca promover uma reflexão sobre a militarização das escolas públicas no estado e sua vinculação com a disciplina a partir do medo de sofrer penalidades. Os resultados dessas escolas estão associados ao

investimento advindo da militarização, e não puramente pela presença de militares. No estudo, isso representa uma forma contemporânea de terceirização da educação.

Partindo do objetivo de identificar as motivações que resultaram nas escolhas do Governo do Estado de Goiás em adotar a militarização das escolas públicas como política educacional, Bezerra (2017) compreende que estão sustentadas a partir da lógica de implementação da parceria público/privado por meio das Organizações Sociais (OSs). Bezerra finaliza afirmando que a reforma educacional do Estado de Goiás apresenta caráter excludente, pois não contempla as múltiplas realidades do sistema da rede pública de educação, além de segregar os (as) estudantes que não se adequam aos padrões de comportamento e/ou que não possuem acesso a recursos econômicos para frequentar as escolas militarizadas.

Já Lima (2018) desenvolve estudos com o propósito de investigar se a concepção de ensino pautada na disciplina e na hierarquia dos colégios estaduais militares de Goiás (CEPMG) contribui para formação do (a) cidadão (ã) como agente social. Lima conclui que os modelos de cidadania e de sociedade defendidos pelo CEPMG estão interligados a valores militares de reprodução da obediência à lógica da política pré-estabelecida. Há falta de pensamento crítico na formação dos (as) estudantes, cooperando para o controle social e para a perpetuação das desigualdades sociais e econômicas.

Sobre a pesquisa acerca da implementação dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás, a partir do estudo de caso de um colégio militarizado de Goiás em Aparecida de Goiânia, Ferreira (2018) objetiva compreender as motivações que acarretaram nas mudanças do trabalho pedagógico para o novo modelo. A autora problematiza que a militarização está associada ao avanço do conservadorismo, da desresponsabilização do Estado com a educação pública, da elitização dos espaços públicos, da pedagogia centrada na punição e do controle ideológico.

No intuito de estudar os fundamentos pedagógicos que amparam as práticas educativas do Colégio Estadual da Polícia Militar de Catalão - Colégio Polivalente, Ribeiro (2019) apresenta em seus resultados que a política de militarização sofre influência pedagógica do pensamento liberal, que tem como finalidade a privatização da educação. Essa conclusão está refletida nos textos norteadores, na disciplina e na hierarquização do fazer pedagógico. O trabalho dos (as) educadores fica secundarizado e a educação ofertada não é mais voltada para a transformação social.

Com a perspectiva de explorar a militarização do ensino público de escolas de Goiás e a relação com os sujeitos, Paulo (2019) adota uma escola enquanto caso a ser investigada. Podemos encontrar na sua pesquisa os seguintes resultados: toda a organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola passam a seguir um regime militar semelhante aos quartéis.

Isso tudo representa uma política de engessamento da educação, que tem como base o pensamento neoliberal tecnicista.

Analisando as mudanças e impactos advindos da implementação do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Dr. Negreiros, Pereira (2020) identifica, diante da problematização dos dados coletados, um avanço de pensamentos conservadores por parte dos sujeitos inseridos no contexto da unidade escolar. Esses pensamentos são legitimados e naturalizados por meio do controle disciplinar aplicado aos (às) estudantes e funcionários (as).

Já a investigação realizada por Ranna (2021) teve como objetivo comparar o nível de violência escolar entre as escolas públicas não-militarizadas e as militarizadas do estado de Goiás. Primeiramente, o autor realizou entrevistas com professores e diretores de ambos os tipos de escolas e, na segunda etapa da pesquisa, utilizou-se dos dados contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017 para avaliar as perguntas que estabeleçam relação com a violência escolar. As conclusões foram de que os estudantes das escolas estaduais militarizadas de Goiás praticavam menos atos de violência que os estudantes das escolas não-militarizadas; porém, os docentes das instituições não-militarizadas aproveitam melhor o tempo de sala de aula.

Apesar dos estudos revisitados até o momento, a pesquisa de cunho bibliográfico realizada por Alves e Toschi (2019) sobre produções científicas publicadas a partir dos anos 2000 – que tinham como objeto a militarização das escolas públicas no Brasil – expõem que o fenômeno é recente e com graves consequências para a rede pública de ensino. Há crescentes pesquisas sobre o tema em apreço, mas a divulgação desses estudos para a sociedade civil não é significativa, o que dificulta a intensificação do debate qualificado e o compartilhamento de informações acerca dos impactos para a vivência dos (as) jovens inseridos (as) nesse contexto escolar.

1.4 MILITARIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

A partir da compreensão da relação do Estado com a sociedade, é possível identificar o tipo de educação almejada e suas influências para a organização da vida em sociedade. Nessa perspectiva, Fonseca (2009) atenta-se ao que se constitui como uma educação de qualidade e como distintos momentos da história brasileira; os planos da educação vão promover categorias diferentes para o conceito da qualidade no âmbito educacional. Desse modo, aborda que a política educacional está conectada aos projetos nacionais de desenvolvimento e,

consequentemente, com a economia global. A autora acredita ser possível analisar o sentido de qualidade expressa nos planos nacionais de educação produzidos e implementados no Brasil, uma vez que explicitam as vertentes ideológicas que orientam a política educacional em um dado governo.

Podemos observar, com o processo de militarização da educação, qual o tipo de projeto educacional está em construção, bem como qual o atual entendimento ideológico acerca do papel da educação e sua contribuição na formação da sociedade, tanto por parte do Estado quanto na ótica dos indivíduos. Ocorre que o funcionalismo estatal pode entrar em colapso, assim como pode apresentar dificuldades no cumprimento do contrato social, da organização e do gerenciamento da sociedade. É possível que isso ocorra devido à fragilidade e à ineficácia da regulação e da integração da vida. No caso, a reflexão está concentrada no impacto que o medo da violência tem causado para o norteamo de políticas educacionais.

A violência nos centros urbanos demonstrou queda em diversas modalidades, mas ainda se apresenta como uma das maiores preocupações da sociedade brasileira. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022), foram registrados 47.503 homicídios no Brasil em 2021, uma média de 22,3 mortes a cada cem mil habitantes. A contínua queda nas taxas de letalidade são o fruto de um conjunto de políticas de segurança pública voltada para a área necessária, o que possibilita um real impacto. Por isso, é de extrema importância o incentivo de pesquisas sociais sobre a violência, fato necessário a ser estudado devido a sua magnitude social e o protagonismo do Estado nas ações a serem operadas.

Para Weber (1996), o Estado se estrutura na monopolização legítima do uso da força, já que: “não se deixa definir a não ser pelo específico meio que lhe é peculiar, tal como é peculiar a todo outro agrupamento político, ou seja, o uso da coação física” (p. 37). Existe uma íntima relação do Estado com o exercício da violência, passando a ser a única fonte que detém direito sobre ela. O Estado weberiano constitui-se em uma relação de dominação do homem que “só pode existir, portanto, [está] sob condição de que os homens dominados se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores” (p. 38). Desse modo, a obediência dos indivíduos está atrelada ao uso da força física e inserida pelo medo ou pela esperança.

Para o trabalho em questão, o medo fundamenta-se como um elemento extremamente relevante que subsidiará apoio a políticas educacionais interventivas através do uso da coerção no ambiente escolar. Em nome do combate à violência, a presença da violência na escola passa a ser exercida pela força policial, que detém o monopólio da violência legítima, de forma análoga à concepção desenvolvida por Weber.

A violência oriunda da prática de crime trata-se de um fenômeno que sempre esteve presente na história dos seres humanos. Segundo Durkheim (1983), seu crescimento e protagonismo incitam a uma patologia social, influenciando no equilíbrio e coesão dos grupos. Para o sociólogo, a classificação do fenômeno em normal ou patológico vai estar relacionada com a sua incidência na sociedade. O fenômeno patológico é visto como um problema que deve ter suas causas identificadas em busca de soluções a fim de um retorno à normalidade.

Pesquisas sobre a militarização da educação têm apontado que o medo da violência e a indisciplina são categorias que ocupam centralidade nos discursos que legitimam a mudança da gestão das escolas. O mecanismo aparenta certificar segurança para os estudantes e, conseqüentemente, discipliná-los. Tal argumentação pode ser constatada nas conclusões dos periódicos de Garrido e Filpo (2018), Filho e Rocha (2018), Sauer e Saraiva (2019), Brito e Rezende (2019), Miranda (2021) e Guirra (2021).

Soares (2019), na obra *Desmilitarizar: segurança pública e direitos humanos*, questiona, entre outras coisas, o que pode ser considerado como segurança pública. Apontando que apesar de num primeiro momento a resposta parece óbvia, quando analisada profundamente percebemos que várias hipóteses são possíveis, tais como:

segurança descreve uma situação da vida social em que não ocorrem crimes ou em que eles são raros. Ou, ainda, segurança é o nome que se dá a um estado de coisas que caracteriza a vida social quando ela é pacífica e transcorre sem crimes, afirmando-se, portanto, a plena vigência do respeito às leis. Ou segurança é a qualidade que distingue sociedades sem crime ou quase desprovidas de crimes. Estas seriam sociedades “seguras”, nas quais os indivíduos viveriam “em segurança” (SOARES, 2019, p. 85)

Soares (2019) ressalta a objeção sobre os índices de crime em países democráticos em comparação a países autoritários. Apesar de haver menos crimes em sociedades regidas por uma política autoritária, isso “não significa que teocracia, fechamento cultural, perseguições, torturas, censuras e execuções gerem segurança pública” (p. 85-86). Com isso conclui que a ausência de crime ou os índices de criminalidade reduzidos nem sempre correspondem à maior segurança pública. Para ele, a segurança está associada à ausência de medo e não de crimes.

Dessa forma, ainda que consideremos os inúmeros relatos sobre uma maior sensação de segurança, até o momento não temos dados empíricos que justifiquem ou comprovem uma redução dos reais índices de violência externos e internos à escola, tampouco a ausência de medo após as novas medidas. Além disso, embora haja nas pesquisas a generalização do termo *violência* enquanto categoria única, são muitos os tipos de manifestações, variando de extensão,

amplitude, tempo e seriedade, sobretudo quando abordamos a violência escolar, que demanda mediações particulares.

É preciso pensarmos a partir da imaginação sociológica que “capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (MILLS, 1959, p. 11). As inquietações apontadas pelo sociólogo nos conduzem a compreender os acontecimentos do mundo a partir do cruzamento da biografia e da história dentro da sociedade. Conseguimos, então, perceber a interação entre indivíduo e sociedade sobre outra dinâmica, além da visão do senso comum.

Mills (1959) apresenta a necessidade da criticidade na construção do (a) cientista social e o olhar problematizador para as questões sociais que, apesar da aparente naturalização cotidiana, estão interligadas a processos históricos, possibilitando a reflexão dos ditames estruturais na vivência das experiências individuais. Portanto, os problemas que são vistos como pessoais, na verdade, podem ter magnitude coletiva e pública, além de expressarem situações sociais e tendências de comportamento a serem explicados a partir da estrutura e das relações de poder que compõem as sociedades.

Nessa direção, uma questão pessoal ganha maior proporção, passando a ser uma demanda pública e se estendendo a outros sujeitos que compartilham experiências semelhantes. Por exemplo, como o medo da violência escolar tem influência na construção da agenda de políticas educacionais? Essa questão aponta para conflitos subjetivos que estão vinculadas ao meio no qual estamos inseridos (as), mas que emergem enquanto situações a serem investigadas não apenas por relevância individual, mas como práticas situadas na ordem estrutural. Dessa forma, também atingem a coletividade.

Segundo Abramovay (2015), a incidência da violência no ambiente escolar pode contribuir para a quebra de visibilidade da escola como um espaço de produção do conhecimento, gerando efeitos como repetência, evasão e abandono escolar. Assim, a escola acaba criando mecanismos próprios de exclusão social que não são apenas oriundos da reprodução de comportamentos exteriores.

As tensões vivenciadas no campo político também são sentidas nas instituições, e o avanço do modelo de militarização não foge à regra. A pesquisa *Medo da violência e apoio ao autoritarismo no Brasil*, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), evidenciou que o medo da violência é um dos principais fatores para apoiar atitudes e decisões autoritárias no Brasil, o que pode fortalecer ações antidemocráticas com a descrença das instituições.

Para Ferreira (2018), não se trata apenas da problemática da violência que permeia a sociedade – ou o mito de uma sociedade insegura – e, sim, o avanço do conservadorismo no

campo educacional, a desresponsabilização do Estado com a sua função de manter as escolas públicas, a elitização de espaços que são públicos e a intensificação do controle social dos (as) docentes e dos (as) discentes. Analisando trabalhos que também se propõem a estudar o fenômeno da militarização, percebemos que o discurso em torno unicamente da violência não responde às inquietações e não consegue dar conta da legitimidade conferida a esse fenômeno.

1.5 DO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES AO PROJETO ESCOLA GESTÃO COMPARTILHADA

Contextualizar o cenário político em 2019 faz-se necessário para compreendermos a política de expansão de militarização das instituições civis no Brasil, pois foi um momento fortemente marcado pela polarização político partidária. A eleição para presidência do candidato Jair Messias Bolsonaro – do Partido Social Liberal (PSL)¹³, capitão reformado do Exército Brasileiro – juntamente com o seu Vice-presidente, Antônio Hamilton Martins Mourão – Partido Renovador Trabalhista Brasileiro, general da reserva deu interrupção aos anos governados pelo Partido dos Trabalhadores, iniciado em 2002, com o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – eleito por dois mandatos consecutivos, 2002 a 2006 e 2006 a 2010 – e, posteriormente, com a presidenta Dilma Rousseff – que governou de 2011 a 2014.

Apesar da reeleição democrática da presidenta Dilma Rousseff em 2014, seu governo finda em 31 de agosto de 2016 devido ao impeachment que sofre. Assim, assume o vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)¹⁴, como presidente interino até a próxima eleição, que aconteceu em 2018, na qual a chapa composta por Jair Messias Bolsonaro e Hamilton Martins Mourão finda-se em um único mandato de quatro anos. O governo eleito em 2018 tinha como base concepções educacionais voltadas para o projeto *Escola sem Partido*, o combate ao marxismo cultural, a regulamentação do ensino domiciliar e a militarização das escolas, conforme aponta Lima (2020) em sua pesquisa *O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas*.

Em 2019, a gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro criou, no âmbito federal da Secretaria de Educação Básica, a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM)¹⁵, que posteriormente passou a ser denominada de Diretoria de Políticas para Escolas

¹³ Em 2019, deixou o PSL para criar um novo partido, chamado Aliança pelo Brasil, porém, não atingiu o quantitativo de assinaturas necessárias para o andamento da sua constituição. Em 2021, Bolsonaro se filia ao Partido Liberal (PL).

¹⁴ Em 2017, o PMDB volta a ser denominado de Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

¹⁵ O Decreto Federal 9.665, de 2 de janeiro de 2019, foi revogado pelo Decreto Federal nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019.

Cívico-Militares. Trata-se de um órgão do Ministério da Educação que tem como proposta coordenar a implantação de políticas cívico-militares em escolas públicas. Nesse sentido, foi lançado pelo MEC, em parceria com o Ministério da Defesa (MD), o PECIM. Na perspectiva de Abrucio et al. (2021), o PECIM é visto como um dos eventos críticos da trajetória do governo bolsonarista.

O PECIM inicia-se em 2019 e objetiva melhorar o processo de ensino-aprendizagem do sistema público de educação básica nas etapas do ensino fundamental e ensino médio em redes estaduais, municipais ou distritais de ensino que aderirem ao programa (BRASIL, 2019). As unidades educacionais que o implementam são denominadas de Escolas Cívico-Militares (ECIM). Suas ações são definidas a partir do modelo de gestão de excelência para as dimensões educacionais, didático-pedagógicas e administrativas e estão sob influência da performance de colégios militares gerenciados pelo Exército, Polícias e CBM (BRASIL, 2019). De todo modo, os colégios militares têm propostas diferentes – como o foco na preparação para carreiras militares e projeto pedagógico próprio. Com isso, percebe-se a proximidade do PECIM enquanto simulacro de um projeto de colégios militares deslocado para a realidade de colégios públicos civis.

O PECIM, é um programa construído a partir de uma perspectiva de gestão de excelência que centraliza o julgamento de qualidade da educação nos resultados com base nas avaliações externas. Tal cenário reproduz e intensifica o raciocínio de responsabilização de gestores (as), professores (as) e estudantes quanto aos índices alcançados, impactando na gestão e no fazer pedagógico (SILVA; SILVA, 2019). Como consequência, contrapõe-se a qualidade da educação enquanto um conceito polissêmico que envolve múltiplos fatores e dimensões extraescolares e intraescolares (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007), ou seja, que não pode ser medida apenas a partir de resultados não contextualizados. O PECIM também confronta a caracterização da qualidade social da educação, que abarca elementos de toda a estrutura social. Compreende-se que

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Em contrapartida a ideia de qualidade social, o PECIM considera como referência a gestão de excelência. Iniciado em 2020, intenciona implantar 216 Escolas Cívico-Militares por todo o país até 2023. Apesar dos dados anunciados pelo MEC registrarem que o quantitativo já atingiu o estipulado para 2023, algumas instituições não realizaram a implementação, ou seja, os dados não estão correspondendo a realidade em vigência, o que resulta em falta de transparência das informações relacionadas ao PECIM. O apoio de militares na gestão escolar se dá a partir da adesão voluntária dos entes da federação, que pode ser realizado por manifestação de interesse da instituição ou por indicação, conforme a Portaria nº 2.015 (BRASIL, 2019).

O MEC disponibiliza duas formas de pactuação: o Modelo de Disponibilização de Pessoal e o Modelo de Repasse de Recursos. O primeiro é uma parceria entre MEC e o MD, que oferece integrantes das Forças Armadas para atuarem nas ECIM, ficando os estados, o Distrito Federal ou os Municípios responsáveis pelos investimentos necessários e a reforma da infraestrutura das instituições, atendendo às adequações do modelo de ECIM (BRASIL, 2020). Ou seja, o MD fica com o investimento de recursos humanos e os entes com os recursos financeiros.

Já no Modelo de Repasse de Recursos, o aporte financeiro para investir e para adaptar as necessidades da instituição em adequação ao ECIM será realizado pelo MEC através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Em contrapartida, os entes deverão disponibilizar militares das Forças Auxiliares, ativos e/ou inativos, arcando com os custos da remuneração (BRASIL, 2020).

A partir do suporte financeiro, podemos perceber que o MD e as secretarias de segurança aplicam a verba do MEC na contratação e no pagamento dos (as) servidores (as) militares. Eles atuam além das suas funções, apesar de ficar preceituado que “Os militares que atuarem nas ECIM não serão considerados, para todos os fins, como profissionais da educação básica” (BRASIL, 2019). De todo modo, acabam por exercer invariavelmente um fazer pedagógico, pois o processo de ensino-aprendizagem não está restrito à sala de aula, mas a todo o espaço escolar.

De acordo com as informações disponibilizadas no site oficial do MEC e na legislação pertinente, os critérios para assentimento são as instituições públicas que: i) estejam em situação de vulnerabilidade social; ii) apresentem baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); iii) estejam localizadas na capital do estado ou na respectiva região metropolitana; iv) ofertem Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, preferencialmente que

atenda um quantitativo de 500 a 1000 estudantes, somando os dois turnos; v) tenham consentimento da comunidade escolar, devendo haver consulta pública. A Secretaria de Educação (SE) da localidade é quem conduz o processo de escolha e, no caso de ausência de adesão dos estados, a vaga vai para os municípios. Dos 26 estados mais o DF, 25 já concordaram com a vinculação ao programa. Porém, novamente, apesar da vinculação, não fica evidente se as unidades educacionais realmente implementaram o programa ou se os dados são uma tentativa de o governo federal sustentar um falso discursos de avanço do PECIM e do apoio por parte dos entes da federação.

O Distrito Federal apresenta, até 2022, quatro unidades que fazem parte do PECIM: o Centro Educacional 416 de Santa Maria, Centro de Ensino Fundamental 05 do Gama, o Centro de Ensino Fundamental 507 de Samambaia e o Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina. Apesar de a discussão proposta neste trabalho estar voltada para a Gestão Compartilhada aplicada ao DF, acredita-se ser importante entender o cenário nacional. Compreendemos, assim, como o incentivo do Governo Federal e a defesa da militarização de escolas públicas como um modelo ideal geram mais políticas voltadas à escola cívico-militar, seja vislumbrando um padrão a ser seguido, seja criando discursos de acesso a uma educação de qualidade dentro das comunidades. Cabe ressaltar que o então presidente Jair Bolsonaro participou do lançamento do PECIM, o que nos leva a um questionamento: quantos outros programas educacionais tiveram a presença do presidente em sessão solene?

Nesse sentido, será que podemos pensar no crescente processo de militarização das escolas públicas como uma política educacional de governo e não de estado¹⁶? Trata-se de uma ação que visa melhorar os índices educacionais e da educação escolar, ou a reprodução ideológica de formas de comportamentos pautados numa lógica militar? Saviani (2008) aponta que uma das características estruturais da política educacional brasileira está atrelada a descontinuidade da política educativa, dado que perpassa a história desde a primeira fase do Brasil independente.

1.6 A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO DF

¹⁶ Sechi (2012) considera que a política de Estado faz referência às ações que são construídas a partir de vários órgãos, visando atender à sociedade e suas demandas. Em contrapartida, a política de governo está atrelada à defesa de uma pauta política interna, que representa interesses e ideologias do governo eleito.

Partindo para a realidade do DF, lócus da pesquisa em desenvolvimento, nos propomos a traçar uma linha do tempo, marcando os fatores e elementos que influenciaram o desencadeamento da GC. Nesse sentido, o apoio e a demarcação da agenda política e, conseqüentemente, do enfoque com as demandas educacionais do governo distrital vão caminhar em consonância com o governo federal, tendo em vista que o governador Ibaneis Rocha (do Movimento Democrático Brasileiro - MDB) está alinhado às ações do presidente Jair Messias Bolsonaro. Desse modo, apesar do Plano de Governo de 2018-2022, para o DF inicialmente não abarcar ou mencionar ações referentes à militarização de escolas públicas, conforme aponta Mendonça (2019), já nas primeiras semanas do mandato, iniciou-se a mobilização pela implementação da GC dentro do projeto SOS Segurança, processo apontado pelo Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO-DF) como conturbado e de baixa representatividade.

Vários questionamentos foram levantados acerca de aspectos jurídicos concernentes à militarização, tendo em vista o princípio da gestão democrática, a função social da escola e o tratamento diferenciado para apenas quatro unidades educacionais em relação ao recebimento de servidores para acompanhamento disciplinar. Esses foram alguns pontos elencados no relatório técnico – anexado ao processo 00080-00008269/2019¹⁷ no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) pela SEEDF – no dia 24 de janeiro de 2019. Ademais, no mesmo documento é feita a sugestão de um projeto disciplinar entre diferentes sujeitos do espaço escolar (orientação educacional, equipe de apoio, psicólogos, entre outros), assim como o fortalecimento do Projeto do Batalhão Escolar¹⁸. O governo colocou-se contra a divulgação do documento e responsabilizou o servidor que o havia elaborado, apesar de os apontamentos estarem de acordo com a legislação pertinente à SEEDF, o que demonstra as contradições e as fragilidades do projeto EGCs.

O início do ano letivo de 2019 foi então marcado pela implementação da militarização de escolas públicas, nomeado *Projeto Piloto Escola de Gestão Compartilhada*, regulamentado pela Portaria Conjunta nº 01 (DISTRITO FEDERAL, 2019), de 31 de janeiro de 2019, assinada pelos então Secretário de Estado de Educação Rafael Parente e o Secretário de Estado de Segurança Pública Anderson Gustavo Torres. A iniciativa, primeiramente, era transformar

¹⁷ O documento encontra-se em anexo.

¹⁸ Criado em 1989, através do Decreto nº 11.958, é uma Unidade Especializada da PMDF com a função de promover o policiamento ostensivo nos estabelecimentos de ensino do Distrito Federal. Atualmente, o Decreto nº 41.167, de 1º de setembro de 2020 regulamenta a organização básica da Polícia Militar do Distrito Federal e traz, em sua estrutura, o Batalhão de Policiamento Escolar (BPESC).

quatro unidades da rede pública de educação do DF em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal (CPMDF), sendo as instituições: o Centro Educacional 03 de Sobradinho; o Centro Educacional 308 do Recanto das Emas; o Centro Educacional 01 da Estrutural; e o Centro Educacional 07 da Ceilândia. Apesar da previsibilidade de militarização das quatro unidades, enquanto projeto piloto, o Art. 7º prescreve a necessidade de confirmação a adesão, por parte da comunidade escolar, que:

As unidades de ensino que farão parte do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada deverão formular, aprovar e implementar um plano de gestão que garanta à Secretaria de Estado de Segurança Pública e a Polícia Militar do Distrito Federal autonomia para realizar a gestão administrativa-disciplinar, em atenção ao art. 5º da Lei Distrital nº 4.751/2012. Parágrafo único. Nenhuma unidade de ensino da rede pública do Distrito Federal será obrigada a fazer parte do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, no entanto, caso for de sua vontade participar, deverá cumprir com o disposto no caput deste artigo (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Apesar do apontamento relativo à necessidade de uma decisão coletiva acerca da adesão ao projeto, é necessário problematizar uma ação que parte da responsabilização da comunidade. Por conta disso, se reconhece enquanto legítima, porém, sem ofertar outras possibilidades de atuação, principalmente relativas à violência escolar, elemento muito presente nos discursos favoráveis à militarização (SANTOS; SILVA, 2021). Dessa forma, começou-se o processo de votação nas instituições para saber sobre o posicionamento frente à ação do governo.

No dia 05 de fevereiro, foi realizada a votação no Centro Educacional (CED) 3 de Sobradinho e no CED 1 da Estrutural, as quais aprovaram a implementação da GC. Uma assembleia na escola Centro Educacional 07 de Ceilândia também foi convocada com o objetivo de apresentar a proposta acerca da GC e consultar a comunidade escolar sobre o interesse na implementação do projeto. Havia uma divisão de opiniões entre professores (as) e estudantes, que predominantemente eram contrários, em comparação às famílias, que manifestavam maior concordância. Ocorre que, durante a votação, a maioria posicionou-se contra, o que se deu através da manifestação de votação de contrates, o que não foi considerado como oficial por parte da SEEDF e da SSPDF.

Foi proposto um plebiscito convocado pela direção escolar do CED 07 de Ceilândia, em que a votação se daria por cédula no dia 07 de fevereiro, momento no qual foi aprovada a adesão a GC, com 58,46% dos votantes favoráveis e 41,54%¹⁹ contra. Percebam que, analisando de forma mais ampla, não houve uma grande disparidade entre os números, revelando a falta de

¹⁹ Conforme informado em reportagem: <<https://www.educacao.df.gov.br/ced-7-diz-sim-para-a-gestao-compartilhada/>>. Acesso em: 10 set. 2022.

consenso dentro da comunidade escolar em relação à militarização da instituição. Foi concedido direito de voto a estudantes maiores de 18 anos; mães, pais ou responsáveis com filhos (as) matriculados (as) na escola; docentes; e servidores (as).

Também, no dia 07 de fevereiro, ocorreu a assembleia no Centro Educacional 308 do Recanto das Emas. Apesar de o SINPRO alegar que 94%²⁰ da comunidade escolar votou desfavorável ao projeto, a SEEDF (2019) afirma que “a comunidade escolar aprovou a implementação do projeto por meio de um abaixo-assinado, com cerca de 1.400 assinaturas de pais ou responsáveis pelos (as) estudantes”, o que gerou muitas críticas pela falta de transparência e de legitimidade do instrumento utilizado como argumentação e validação legal para adoção da militarização.

A primeira legislação que embasou legalmente o Projeto – e o único documento norteador até setembro de 2019 – resultou em indagações sobre uma política que foi construída quando já estava em andamento. Isso revela a falta de concretude quanto às bases teóricas e metodológicas que dão corpo a uma pedagogia que se sustenta sobre uma lógica disciplinar militar, porém, deslocada para a escola pública. Tal alegação se faz devido à falta de identificação das bases epistemológicas que deram margem à construção do modelo de GC. Além disso, houve desrespeito aos documentos norteadores do DF, mais especificamente ao Currículo em Movimento, que tem como pressupostos teóricos a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008) e a Psicologia Histórico-Cultural (VIGOSTSKY, 2001) como base teórico-metodológica de orientação do trabalho pedagógico. Essas bases se distanciam de uma perspectiva de militarização como modelo educacional a ser seguido.

Muitos questionamentos foram feitos acerca da legalidade da GC, o que resultou em duas representações expostas à Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC), órgão responsável pela execução de defesa da educação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT). Uma foi feita por parte do Deputado Distrital Fábio Felix, do Partido Socialismo e Liberdade, no dia 16/01/2019, que questionou a falta de participação e consulta dos (as) profissionais de educação e da comunidade escolar acerca das unidades educacionais escolhidas para o projeto piloto, cenário que vai contra a Lei de Gestão Democrática. A segunda por parte de um responsável de um estudante matriculado em uma das escolas selecionadas para implementação do projeto-piloto, no dia 25/01/2019, manifestando receio sobre a possibilidade dos (as) estudantes serem prejudicados pelo corpo docente contrário a implementação da GC.

²⁰ Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/94-da-comunidade-escolar-do-ced-308-do-recanto-das-emas-rejeita-militarizacao/>>. Acesso em: 11 set. 2022.

Tendo em vista as provocações destinadas ao Ministério Público, a PROEDUC se manifestou através da Nota Técnica Nº 001/2019 – PROEDUC/MPDFT, na qual se posiciona “acerca da legalidade da política pública consistente na implementação de projeto-piloto de colaboração da Pasta de Segurança Pública em 4 unidades de ensino da rede pública do DF” (PROEDUC, 2019).

Outras ações também foram encabeçadas com o objetivo de impedir e/ou suspender a implementação da GC, como o Projeto de Decreto Legislativo nº 008/2019 de autoria do então Deputado Distrital Leandro Grass. Ele visava conter os efeitos da Portaria Conjunta nº 1, alegando ilegalidade por parte do Poder Executivo, uma vez que houve extrapolação dos limites de poder regulamentar, ausência de regulamentação vinda do Conselho Distrital de Educação. Alegava também que a intervenção da SSPDF estava interferindo na gestão das escolas públicas, violando o princípio da legalidade e, novamente, a Lei de Gestão Democrática. Porém, na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), em maioria os Deputados Distritais votaram favoráveis a Portaria Conjunta nº 01/2019 – SEEDF e SSPDF, entendendo sua legalidade.

Apesar da falta de dados e informações sobre o real impacto da GC, o governo adotou a política de expansão do projeto piloto sem evidência da melhoria que estava sendo proporcionada à rede educacional. Havia, agora, a recomendação de mais 6 escolas aderirem ao modelo de GC. Isso ocorreu durante o período do recesso escolar, dificultando novamente a participação massiva da comunidade das instituições. Nas sugestões estavam o Centro de Ensino Gisno do Plano Piloto; o Centro Educacional (CED) Condomínio Estância III de Planaltina; o Centro Educacional (CED) Itapoã (antigo Centro de Ensino Fundamental 05) do Paranoá; o Centro de Ensino Fundamental (CEF) 19 de Taguatinga; o Centro de Ensino Fundamental (CEF) 407 de Samambaia; e o CEF 01 no Núcleo Bandeirante.

Diferente da votação realizada pelas instituições do projeto piloto, após discussões e reivindicações advindas da reunião do Fórum Distrital de Educação (FDE) – com o então Secretário de Educação, Rafael Parente –, ficou acordada a possibilidade de realização de duas semanas de audiências com a comunidade escolar para discutirem sobre a adesão da GC. Também ficou decidida uma votação paritária, observando a representatividade de 25% para cada segmento (docentes, discentes, pais/mãe/responsáveis e carreira assistencial), conforme estipulado pela Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

No dia 10 de agosto de 2019, o Centro Educacional Condomínio Estância III de Planaltina realizou votação sobre a adesão da GC, que foi aprovada com 59,69% dos votos²¹. Após os debates, no dia 17 de agosto, foi o momento do Centro Educacional (CED) 01 do Itapoã, do Centro de Ensino Fundamental (CEF) 19 de Taguatinga, do Centro de Ensino Fundamental (CEF) 407 de Samambaia e do CEF 01 do Núcleo Bandeirante convocarem votação para decidirem sobre a adesão à militarização. Na ocasião, o CEF 19 de Taguatinga votou 70,79% a favor e 29,21% contra; o CEF 01 do Núcleo Bandeirante votou 53,97% a favor e 47,03% contra; o CED 01 de Itapoã votou 67% a favor e 33% contra. Já o CEF 407 de Samambaia votou 58,49% contra e 41,38% a favor, rejeitando, assim como o Gisno da Asa Norte – em que 57,66% foram contra e 42,33% a favor²² –, o novo projeto.

Apesar da contrariedade em processo democrático do CEF 407 de Samambaia e do Gisno da Asa Norte em aderirem a GC, o governador Ibaneis insistiu pela imposição do projeto, o que gerou mobilização e enfrentamento à postura autoritária do governador, que afirmou: “Quem governa sou eu. Os que estiverem insatisfeitos com a gestão compartilhada busquem a Justiça”²³. A medida inclusive foi um dos motivos de exoneração do então secretário de educação Rafael Parente, que não concordou com a postura do governador. Ibaneis tentou se justificar partindo da argumentação de que o processo não é uma eleição, mas uma consulta pública de caráter consultivo que pode ou não ser acatada pelo governo.

Houve mobilização da comunidade escolar do colégio Gisno, principalmente por parte dos estudantes, o que revela o engajamento e a ânsia por participação social dos jovens. Eles muitas vezes são silenciados ou desacreditados do poder de decisão e de mudanças acerca dos espaços que ocupam. Foi então que o governo do DF recuou na decisão de implementação contra o desejo da comunidade escolar; em contrapartida, a decisão de continuar com a implementação do CEF 407 permaneceu sob forte apelo no combate à violência. Esse caso ganhou repercussão a partir do episódio em que um estudante de 15 anos foi alvo de lesão corporal durante a saída do turno na porta da escola. Ele havia levado uma facada na região abdominal no dia 19 de agosto. Por esse motivo, muitos pais, mães e responsáveis procuraram a escola e a SEEDF manifestando apoio à militarização devido à insegurança. Na visão da

²¹Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/08/10/interna_cidadesdf,776554/ced-condominio-estancia-iii-em-planaltina-sera-militarizado.shtml>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

²² Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/08/18/gestao-compartilhada-com-pm-e-aprovada-em-tres-de-cinco-escolas-publicas-do-df-onde-houve-votacao-no-sabado.ghtml>>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

²³ Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/ibaneis-desrespeita-vontade-da-comunidade-e-impoe-militarizacao/>>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

gestão do governo do DF, isso foi o suficiente para continuar com o projeto de militarização da instituição.

Oito meses depois, em 12 de setembro de 2019, é publicada a Portaria Conjunta nº 09 (DISTRITO FEDERAL, 2019), passando a se consolidar não mais como um projeto piloto e sim como o *Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal*, inserindo as novas unidades (re)nomeadas por Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal.

É notório que, com a inserção e a mudança da nomenclatura das escolas de Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal para Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, há um alinhamento de construção identitária com o PECIM e a política educacional do Governo Federal de apostar nas escolas militarizadas como mecanismo de melhoria da educação pública, assim como uma tentativa de aproximação em relação aos Colégios Militares.

No dia 01 de outubro de 2019, o Centro Educacional 416 de Santa Maria passa a ser a 10ª escola a aderir ao modelo de militarização e a primeira escola do DF dentro do PECIM. De acordo com os dados informados pela SEEDF, 87,05% da comunidade escolar votou favorável à mudança e 12,95% discordaram da implementação²⁴. Pouco tempo depois, em 28 de outubro, o CEF 01 do Riacho Fundo II passou a ser a 11ª escola militarizada do DF; entre os votantes, 75,6% estavam a favor do modelo, 21% contrários e 3,3% votaram nulo.

No dia 30 do mesmo mês foi a vez do Centro de Ensino Fundamental 5 do Gama decidir sobre a adesão da militarização em parceria com o PECIM. Apesar de 75% dos votos favoráveis à adesão, cabe ressaltar que o quórum de votantes foi de 156 pessoas, ou seja, a consulta não teve representatividade, tendo em vista ser uma escola com estimativa do corpo discente de 600 estudantes²⁵. Com isso, o DF encerrou 2019 com um quantitativo de 12 instituições vinculadas à militarização.

Em 23 de outubro de 2019, aproximando-se do final do ano letivo, a Portaria Conjunta nº 11 (DISTRITO FEDERAL, 2019) trouxe a regulamentação de documentos importantes na estruturação e sistematização da ação. Isso possibilitou, em certa medida, uma visão menos legal e mais operacional do que estava ou do que deveria estar sendo realizado nas escolas militarizadas. Os documentos são elaborados a partir de um Grupo de Trabalho formado pela SEEDF e a SSPDF, sendo eles: i) o Manual do Aluno – estipula as regras de comportamento dos estudantes; ii) o Regimento Escolar – regulamenta a organização pedagógica,

²⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/10/02/escola-publica-de-santa-maria-e-a-10a-no-df-a-aprovar-gestao-compartilhada-com-a-pm.ghtml>. Acesso em 15 set. 2022.

²⁵ Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/10/31/interna_cidadesdf.802443/cef-5-do-gama-e-mais-uma-escola-adepta-da-gestao-compartilhada-com-a-p.shtml>. Acesso em 15 set. 2022.

administrativa e disciplinar a partir da ideia do modelo de Gestão Compartilhada; iii) o Regulamento Disciplinar – enquadra as faltas e medidas disciplinares dos estudantes; iv) o Regulamento Básico de Uniformes – traz as especificações relativas ao uso do uniforme; e v) o Plano Operacional – guia de procedimentos das ações a serem desempenhadas pelos integrantes da Direção Disciplinar e Cívico-Cidadã.

Além dos documentos elencados, as instituições devem elaborar e executar a sua própria proposta de Projeto Político Pedagógico (PPP), conforme a LDB (BRASIL, 1996). O documento é norteador da prática pedagógica da escola e remete a dimensões políticas e pedagógicas que, na perspectiva de Veiga (2001), são indissociáveis, uma vez que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1998, pp. 11-12).

Logo, o PPP assume um compromisso intencional nas escolhas definidas coletivamente sobre o papel e o caminho a ser trilhado pela instituição, não apenas sob o âmbito pedagógico, mas também na função social e política da escola. Por conta disso, adotamos como nomenclatura PPP e não apenas Projeto Pedagógico (PP), como vem sendo referenciado em alguns espaços. A discussão também está presente na SEEDF, que durante alguns momentos não havia consenso sobre a perspectiva adotada na rede; porém, em 2022 ficou estipulado o uso do termo PPP. De todo modo, conforme o site oficial que publica os PPPs das instituições da rede²⁶, foi adotada uma visão política do projeto. Gomes (2021) aponta que os PPPs das escolas militarizadas do DF implementam uma corrente teórica que não se aplica à prática da militarização.

Continuando o processo de implantação da GC, no ano de 2020, a Portaria Conjunta nº 22 (DISTRITO FEDERAL, 2020) foi publicada, mas republicada em 02 de fevereiro de 2021, por ter sido encaminhada com incorreção no original. Ela é a legislação distrital pertinente ao projeto em curso e traz como objetivos em seu Art. 2º:

I – aumentar as taxas de aprovação dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assim como no acesso a Instituições de Ensino Superior – Ies, bem como proporcionar maior inserção desses estudantes no mundo do trabalho;
II – reduzir as taxas de reprovação, abandono e evasão escolar dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

²⁶ PPPs de 2022 das instituições pertencentes à SEEDF. Disponíveis em: <<https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>>. Acesso em: 22 set. 2022.

- III – alcançar e superar as metas estabelecidas, nas Unidades Escolares, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb;
- IV – facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes das unidades de ensino;
- V – aumentar a disciplina e o respeito hierárquico;
- VI – formar os discentes com o escopo de reparará-los para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos, em respeito às garantias previstas no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos arts. 32 e 35 da Lei nº 9.394/96, que estabelece diretrizes e bases da educação em âmbito nacional;
- VII – obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar, por meio da participação integrada da sociedade e dos órgãos públicos, como ferramenta transformadora da gestão do ensino;
- VII – reduzir o índice de criminalidade no âmbito escolar, bem como na região onde a escola esteja situada (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Os propósitos apresentados nos oferecem uma percepção do que seja a tipologia geradora dessa perspectiva educacional. Percebemos que há, para a GC, uma estreita relação entre qualidade da educação como sendo a disciplinarização dos estudantes para um ambiente escolar seguro, o que fica evidente no lema dos colégios cívico-militar do DF: “EDUCAÇÃO E SEGURANÇA: UNIDOS PELO FUTURO!”.

Em 2020, temos, de fato, a implementação do projeto em algumas unidades que o adotaram em 2019. Em 2021, mais duas escolas aderem a militarização, pois no dia 4 de dezembro de 2021, o Centro de Ensino Fundamental 1 do Paranoá realiza a assembleia e aprova a adesão da GC. De acordo com o SINPRO, houve um quadro de votação com: “profissionais da educação – 25 votos favoráveis contra 30 votos contrários e dois nulos. No segmento Pais/Alunos, 99 votaram pelo sim e três pelo não. O resultado geral proporcional mostra os números da truculência: 71% SIM e, 29%, NÃO”²⁷. Na semana seguinte, no dia 11 de dezembro, realizou-se votação no Centro de Ensino Fundamental 507 de Samambaia, e foi aprovada a implementação do PECIM.

No ano seguinte, em 2022, em 19 de fevereiro, o Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina procedeu com a votação, acatando então o PECIM. No dia 23 de abril, foi convocada assembleia no Centro Educacional 02 de Brazlândia, passando a ser a 16ª escola a adotar a militarização, tendo em vista o resultado da votação de 98 votos favoráveis e 57 contrários. No caso, novamente uma unidade teve sua votação legitimada por parte do governo, ainda que com baixo quantitativo de votantes.

Devido às várias denúncias de violação dos Direitos Humanos e de desvio de função dos militares, a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC, no dia 10 de maio

²⁷ Conforme reportagem: <https://www.sinprodf.org.br/governo-ibaneis-atropela-a-democracia-e-impos-militarizacao-no-cef-01-do-paranoa/>. Acesso em: 20 set. 2022.

de 2022, revogou a Nota Técnica nº 001/2019 – PROEDUC/MPDFT²⁸, pois não houve comprovação de avanços educacionais como: os Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das unidades participantes, os índices de evasão escolar, os índices de aprovação/retenção e o número de pedidos de transferências. Apesar disso, houve expansão da implementação da GC enquanto simulacro de uma educação de qualidade.

Ainda em 2022, no dia 04 de junho, o Centro de Ensino Fundamental 01 do Lago Norte aderiu ao GC com baixo quórum de votação e falta de representatividade estudantil. Tendo em vista que a escola atende 840 estudantes, a votação contou com um quantitativo de menos de 140 votos. Desde então, a implementação da GC vem avançado e atualmente há 17 unidades educacionais vinculadas à militarização; porém, apenas 15 já executaram o projeto de GC ou PECIM. Isso, pois, o Centro Educacional 2 de Brazlândia e o Centro de Ensino Fundamental 1 do Lago Norte ainda realizarão a execução do projeto.

Como relatado, todas as escolas citadas encontram-se em Regiões Administrativas²⁹ (RAs) distintas do DF, mas atendem aos critérios estabelecidos na legislação aplicada à GC. Eles foram estipulados levando em consideração o Indicador de Vulnerabilidade Escolar (IVE) desenvolvido pela SEEDF para seleção das unidades. A seleção das escolas, de acordo com as informações da SEEDF e da SSPDF, tomou como base os seguintes fatores: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³⁰; mapa da violência, realizado pela Polícia Militar do DF, que mostra os índices de violência nos arredores das escolas; e estrutura existente nas instituições que comportem atividades no contraturno. Porém, os dados considerados e levantados para a pré-seleção das instituições nunca foram divulgados.

Abaixo, segue o quadro com as informações sobre as unidades educacionais militarizadas; a região administrativa que se encontram; o ano de adesão à GC; a corporação que está responsável pela gestão disciplinar; o IDH da localidade onde a escola se encontra; quais as etapas que a escola atende; e o IDEB de 2019 e 2021. Como nomenclaturas, adotamos EFAF (Ensino Fundamental Anos Finais) e EM (Ensino Médio) para as etapas da educação ofertadas. Em relação ao IDEB, os espaços identificados com hífen não tiveram dados suficientes para pontuação.

²⁸ Nota técnica que estabelecia o entendimento da PROEDUC e a legalidade do Projeto Piloto de Escola de Gestão Compartilhada do DF.

²⁹ O DF é dividido em regiões administrativas com fins de descentralização administrativa. Os limites geográficos são utilizados para definir a jurisdição da ação e a coordenação dos serviços públicos.

³⁰ Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

Quadro 8 – Informações das escolas militarizadas do DF

| Unidade Educacional | Região Administrativa | Ano de Adesão | Gestão Disciplinar | Quantidade de estudantes | IDH | Etapa | Ideb 2019 | Ideb 2021 |
|-----------------------------|-----------------------|---------------|--------------------|--------------------------|-------|-------|-----------|-----------|
| CED 07 | Ceilândia | 2019 | PM/DF | 2.500 | 0,895 | EFAN | 3,3 | - |
| | | | | | | EM | - | - |
| CED 308 | Recanto das Emas | 2019 | PM/DF | 956 | 0,735 | EFAN | - | 5,1 |
| CED 01 | Estrutural | 2019 | PM/DF | 1.800 | 0,616 | EFAN | - | 5,2 |
| | | | | | | EM | - | 2,8 |
| CED 03 | Sobradinho | 2019 | PM/DF | 1.700 | 0,823 | EFAN | - | - |
| | | | | | | EM | - | - |
| CED 01 | Itapoã | 2019 | PM/DF | 1.120 | 0,903 | EFAN | - | - |
| | | | | | | EM | - | - |
| CEF 407 | Samambaia | 2019 | CBM/DF | 961 | 0,709 | EFAN | - | 4,7 |
| CEF 19 | Taguatinga | 2019 | CBM/DF | 658 | 0,914 | EFAN | - | - |
| CEF 01 | Riacho Fundo II | 2019 | CBM/DF | 2.680 | 0,745 | EFAN | - | - |
| CED Condomínio Estância III | Planaltina | 2019 | PM/DF | 1.530 | 0,717 | EFAN | - | - |
| | | | | | | EM | - | - |
| CEF 01 | Núcleo Bandeirante | 2019 | CBM/DF | 931 | 0,823 | EFAN | 5 | 5,5 |
| CEF 05 | Gama | 2019 | Forças Armadas | 580 | 0,815 | EFAN | - | 5 |
| CED 416 | Santa Maria | 2019 | Forças Armadas | 900 | 0,723 | EFAN | - | 4,7 |
| CEF 01 | Paranoá | 2021 | CBM/DF | 1.300 | 0,731 | EFAN | - | - |
| CEF 507 | Samambaia | 2021 | Forças Armadas | 977 | 0,709 | EFAN | 3,2 | - |
| CEF 04 | Planaltina | 2022 | Forças Armadas | 1.600 | 0,815 | EFAN | 4,3 | - |
| CED 02* ³¹ | Brazlândia | 2022 | | | | | | |
| CEF 01* | Lago Norte | 2022 | | | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Ipea (2022) e da SEEDF.

Das 33 Regiões Administrativas do DF, 15 têm uma escola militarizada. Seis delas contam com a presença da PMDF, cinco com o CBMDF, quatro têm parceria com o PECIM e duas estão em vias de implementação da GC. As escolas atendem o Ensino Fundamental Séries Finais e o Ensino Médio, ou apenas uma das duas etapas de ensino.

Em relação ao IDH, o DF é a unidade da federação com o maior IDH do Brasil, sendo 0.824. Infelizmente, a desigualdade social que assola o país não escapa da realidade vivenciada no DF. Porém, levando em consideração os critérios de avaliação divulgados pelo Instituto de

³¹ * Projeto aprovado pela comunidade escolar, porém, ainda não implementado.

Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)³² – que considera índices acima de 0,800 como IDH elevado; índices entre 0,50 e 0,799 como IDH médio; e até 0,499 como IDH baixo –, reconhecemos que, entre as Regiões Administrativas, há a oscilação entre IDH médio e alto.

Trouxemos, também, os dados referentes ao IDEB. De todo modo, é relevante considerar que o IDEB de 2021 sofreu forte influência dos anos de pandemia da COVID-19 em virtude do ensino remoto e dos índices de retenção devido à promoção automática. Não foi possível identificar um crescimento significativo em relação ao IDEB após a implementação da GC.

Organizamos abaixo um quadro relativo ao marco regulatório da GC com a intenção de proporcionar uma melhor visualização da legislação e dos documentos pertinentes ao projeto. Como pode ser observado até o momento, o que foi utilizado como parâmetro para sustentar a GC foi regulamentado mediante Portaria, documento de âmbito administrativo. Com isso, não foi possível identificar o processo legislativo referente à normatização e à legalidade da GC.

Quadro 9 - Marco Regulatório do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal

| Legislação | Publicação | Validade |
|-------------------------|------------------------|---------------------------------------|
| Portaria Conjunta nº 01 | 31 de janeiro de 2019 | Revogada pela Portaria Conjunta nº 09 |
| Portaria Conjunta nº 09 | 12 de setembro de 2019 | Revogada pela Portaria Conjunta nº 22 |
| Portaria Conjunta nº 11 | 23 de outubro de 2019 | Em vigência |
| Portaria Conjunta nº 22 | 28 de outubro de 2020 | Em vigência |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

CAPÍTULO 2: O PARADIGMA DA (IN)DISCIPLINA E DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

*Meu avô já foi escravo
Mas viveu com valentia
Descumpria a ordem dada
Agitava a escravaria
Vergalhão, corrente, tronco
Era quase todo dia
Quanto mais ele apanhava
Menos ele obedecia*
Paulo César Pinheiro (2010)

Início este capítulo com as palavras de Paulo César Pinheiro, compositor brasileiro que, na música *Toque de São Bento Grande de Angola*, chama-nos a atenção para o desafio das regras impostas. Apesar de serem institucionalizadas, elas nem sempre são legítimas ou visam

³²

Disponível

em:

<https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2144:catid=28&Itemid=23#:~:text=O%20C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano.uma%20popula%C3%A7%C3%A3o%2C%20especialmente%20das%20crian%C3%A7as>. Acesso em: 28 nov. 2022.

o bem das classes populares e/ou oprimidas. Outro ponto a ser refletido é que a violência, por vezes, não consegue se impor frente às necessidades, às opiniões e às crenças de determinados grupos sociais. O que seria da história se não fossem pessoas comprometidas com a indisciplina e com o questionamento das instituições?

Neste capítulo, me dedico a levantar indagações acerca de dois fatores relevantes para pensarmos a qualidade da educação e o seu processo democrático. Essas são as categorias selecionadas como norteadoras da implementação da GC no DF. Dessa forma, primeiramente trago o conceito de *disciplina escolar* e qual o propósito da disciplina desenvolvida no ambiente educacional. Outro ponto em discussão aborda o corpo como instrumento disciplinar, adentrando no ambiente de que a disciplinarização vai além do comportamento. Há também a definição do termo *participação social* enquanto concepção interligada à gestão democrática. Por fim, discorro sobre as evidências de que a disciplina e a participação social são fatores que indicam qualidade da educação.

2.1 A CONCEPÇÃO DE DISCIPLINA ESCOLAR

Entender o que é ou o que deveria ser disciplina no ambiente escolar apresenta-se, neste trabalho, como um desafio. Apesar do propósito de uma educação que visa promover a criticidade, a transgressão muitas vezes é percebida enquanto indisciplina. Talvez conceituar indisciplina seja mais compreensível, porque a tendência a rotular o que sai do padrão esperado e imposto como algo indisciplinado é mais comum.

O que se considera indisciplina – ou comportamento transgressor, ou mesmo subversivo – vai depender do momento histórico e das relações de poder atuantes. Podemos observar exemplos históricos de pessoas consideradas não disciplinadas que foram extremamente importantes para a história e para a construção do conhecimento, como Paulo Freire, Carlos Marighella, Angela Davis e tantos outros e outras. Eles (as) por muito tempo foram perseguidos (as) e rotulados (as) enquanto figuras negativas por determinado segmento do Estado. Nesse sentido, a professora Boarini (2013) afirma que “são as normas estabelecidas pela família, pela escola ou pela sociedade em geral, em determinados momentos históricos, que atribuem o significado do comportamento disciplinado ou indisciplinado” (p. 128).

É impressionante como as queixas escolares tendem a centralizar o discurso em torno do comportamento dos (as) estudantes e muito pouco nas aprendizagens; quando esta é descrita, se reduz a extremos: “o (a) aluno (a) não consegue aprender” ou “ele (a) é ótimo (a), pois não

dá trabalho nenhum”. O arquétipo do (a) estudante indisciplinado (a) é predominante nas falas cotidianas, como se a indisciplina fosse inerente à subjetividade do (a) estudante. Por sua vez, a indisciplina é momentânea, é uma ação, portanto, não caracteriza o ser, que não é indisciplinado por tempo integral, mas algo acontece para que as regras estabelecidas não sejam cumpridas – e as motivações, muitas vezes, transpassam o ambiente escolar.

Aquino (1998, p. 2) aponta que “a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente”. Em consonância com o autor podemos evidenciar os constantes relatos dentro do ambiente escolar que tendem a reproduzir termos como: “aluno (a) problema”, “muito difícil”, “toca o terror”.

Uma das hipóteses de Aquino (1988) é que o (a) estudante de hoje é menos respeitador (a) e que a escola atual teria se tornado mais permissiva; porém, essa hipótese traz um contraponto no sentido de que a escola antigamente não seria tão excelente quanto costumam concebê-la. O funcionamento se dava em sua maioria sob ameaça e castigo, características de uma cultura militarizada e advinda do momento histórico que representou a ditadura militar.

Ocorre que o (a) estudante da atualidade vivencia outro processo histórico, fruto da democracia e, dessa forma, novos comportamentos e estilos de relacionamento são necessários no espaço escolar. Para Anísio Teixeira (1936), é a escola pública o espaço que oportuniza construir um país verdadeiramente democrático, pois é responsabilidade da escola preparar os estudantes para a vida pública, tendo em vista o preceito constitucional que descreve como uma das funções da educação a preparação dos sujeitos “para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988).

O respeito é extremamente importante para o bom andamento do trabalho pedagógico, porém, pode ser fruto de admiração ou de temor, o que, para Aquino (1998), é bastante diferente. O respeito conquistado pela admiração fundamenta-se no reconhecimento de autoridade referente ao papel e/ou profissão desenvolvida. Já o respeito imposto pelo medo vincula-se à ideia de hierarquia e superioridade, conforme moldes militares de organização. Na compreensão de pensar a disciplina no contexto escolar, cabe a conceituação de autoritarismo e de autoridade pedagógica dos (as) profissionais da educação. Estes, por vezes, têm utilizado equivocadamente as práticas educativas de maneira distante da função pedagógica de desenvolvimento de potencialidades e de pensamento crítico.

Arendt (2013) inicia seu texto abordando que há uma crise na autoridade em consequência de fatores políticos, principalmente devido à emergência de governos totalitários

durante o século XX; essa crise permeia não apenas o Estado, mas a família e a educação. Essa crise tem como motor a perda das crenças na tradição, afetando a autoridade tanto familiar como pedagógica. A tradição, que antes possibilitava estabelecer os laços e os costumes da vida pública, na modernidade, já não é válida.

Apesar de a autoridade referenciada por Arendt (2013) ter desaparecido na modernidade, ela traz a concepção construída historicamente, assim como as bases de sua legitimidade. Assim, a autoridade não tem relação com a tirania, com o exercício da violência, ou com a persuasão – tendo em vista que a argumentação é o princípio norteador da persuasão –, o que pressupõe uma relação de igualdade e de prevalência da melhor fundamentação. Portanto,

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação, onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (ARENDR, 2013, p. 129).

Para Arendt (2013) uma autoridade construída com base na obediência que se estabeleceu pelo medo da violência e não por respeito adentra na concepção de autoritarismo. Infelizmente, por vezes, observa-se na cultura escolar uma imposição de obediência pelo medo das sanções que os estudantes podem porventura sofrer, não pela consciência e pelo entendimento de autoridade e regras de organização de um espaço coletivo. Numa concepção arendtiana, a partir do momento que a autoridade exige obediência, ela deixa de fazer sentido.

Ainda investigando os elementos para construção da autoridade e trazendo outras perspectivas, os escritos de Freire (1996) abrangem uma relação importante entre as categorias autoridade, liberdade e autonomia. O autor, considerado patrono da educação brasileira, desenvolveu um método de alfabetização para o público de jovens e adultos que obteve reconhecimento internacional. Ele não apenas construiu um método, mas todo um embasamento acerca do que é educação, principalmente do que é uma educação democrática voltada para a liberdade e para a formação crítica dos indivíduos. Para Freire (1996), há um vínculo direto entre autoridade e liberdade, correlação essencial para que o exercício de ambas seja possível. Na perspectiva freiriana, não há autoridade sem o exercício da liberdade:

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a

relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra (FREIRE, 1996, p. 55).

Apesar da autoridade ser considerada uma forma de exercício de poder, pode ser conduzida de maneira legítima ou autoritária. A autoridade pedagógica está relacionada com o respeito às decisões dos (as) estudantes, decisões essas que proporcionam um ambiente de aprendizagem que oportunizam aprender a decidir, pois: “É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p. 54). Esse respeito vai estar evidente na disciplina em sala, no cumprir e no seguir as regras estipuladas com finalidade e objetivos pedagógicos e não de licenciosidade, pois o objetivo da disciplina não é silenciar os (as) estudantes, tão pouco inibir o processo criativo. Nessa relação, a autonomia se sustenta enquanto equilíbrio e estabelece legitimidade para o exercício de uma autoridade que proporciona escolhas e decisões. A pedagogia da autonomia constrói, através da experiência, o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, para Freire (1996) o autoritarismo e a licenciosidade, quando manifestados, representam a dissonância entre autoridade e liberdade. Nessa sequência, o autor aponta: “Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano” (p. 46). Fazendo um paralelo com a disciplina militar imposta às escolas militarizadas, na perspectiva freiriana, pode ser percebida enquanto indisciplinada escolar, uma vez que poda a liberdade de práticas disciplinadas. A autoridade coerentemente democrática “jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem” (FREIRE, 1996, p. 48); ao contrário, o silêncio e a submissão são rechaçados e, no lugar, incentiva-se a inquietação e o questionamento.

A indisciplinada escolar pode estar indicando uma falta de adaptabilidade dos (as) estudantes enquanto sujeitos históricos, que não se reconhecem como parte da instituição; pode ser até mesmo uma tentativa de apropriação e de mudança do espaço escolar. Ou seja, trata-se de um errôneo exercício do que está se construindo enquanto autoridade pedagógica, como apontado acima. Se não há significado, a escola perde a relevância na vivência do sujeito, que não compreende o porquê da existência da escola e de sua função dentro da estrutura social. Reduzir a indisciplinada a um problema subjetivo e particular não contribuir no avanço do debate de qualidade da educação, que exige leitura de elementos que envolvem inúmeras variáveis de uma sociedade (AQUINO, 1988).

A segunda hipótese de Aquino (1998) é a de que a juventude atualmente não tem limites, não sabe reconhecer autoridade, muito menos regras, o que seria consequência da falta de responsabilidade dos pais, mães e responsáveis que se tornaram muito permissivos (as). Para o

psicólogo, esses argumentos não procedem, levando em consideração que num jogo ou brincadeira as crianças conseguem identificar e seguir as regras pré-estabelecidas.

Ademais, aponta que a relação família e a escola são complementares, porém, distintas. Cabe à família o papel de moralizar a criança, enquanto a escola ensina o conhecimento sistematizado. Em partes, um não é pré-requisito para o outro, assim como não estabelecem uma relação de dependência; se assim fosse: “‘aluno indisciplinado na escola’ converter-se-ia em ‘filho mal-educado em casa’” (AQUINO, 1998, p. 6).

A última hipótese faz referência a indisciplina devido ao desinteresse dos (as) estudantes em relação à escola. Para Aquino (1998), isso revela a necessidade de inserção de recursos mais tecnológicos no ambiente escolar, bem como elementos que dialoguem com o cotidiano e com a realidade do público escolar, dando novo significado ao espaço e criando laços de pertencimento e de representatividade. O autor levanta indagações para repensarmos a atuação dos (as) professores (as) na contribuição desse processo:

temos nos posicionado como aqueles que guiam essa "viagem" do aluno rumo ao desconhecido, ou, ao contrário, temos tomado o trabalho de sala de aula como algo maçante e previsível? Temos visto em nosso aluno a possibilidade de um futuro explorado no mundo, alguém mais complexo e menos afoito do que antes, ou, ao contrário, como alguém despossuído ou não habilitado integralmente para essa possibilidade? Temos tomado nosso ofício como uma linha de montagem ou como um ateliê de uma modalidade singular de arte - aquela de forjar cidadãos? (AQUINO, 1998, p. 9).

Muito tem se questionado sobre a indisciplina dos (as) estudantes. De todo modo, entender o que é considerado indisciplina e os motivos que a fazem ser percebida enquanto criminalização que demanda militares para lidar com os (as) nossos (as) estudantes são tópicos importantes para acharmos o motivo de alguns (as) professores (as) se posicionarem favoráveis a militarização. No fundo, a discussão permeia o tipo de educação que estamos defendendo: o propósito da escola na vida em sociedade e a construção democrática do país.

Aquino (1998) defende que as ações disciplinadas não precisam ser estabelecidas previamente para que o trabalho pedagógico aconteça, mas esse é um equívoco recorrente defendido nas instituições. Para ele, a indisciplina: “é um evento escolar que estaria sinalizando, a quem interessar, que algo, do ponto de vista pedagógico, e mais especificamente da sala de aula, não está se desdobrando de acordo com as expectativas dos envolvidos” (p. 10). Nesse sentido, aponta cinco premissas pedagógicas, para nortear princípios éticos no desempenho do trabalho docente.

Primeiramente, observar o “aluno-problema” como um filtro que evidencia impasses nas relações estabelecidas em sala de aula, pois um (a) estudante que apresenta comportamento inadequado em uma determinada disciplina em outra pode ter uma conduta muito diferente. A segunda premissa aponta a necessidade de quebrar o estereótipo do (a) estudante ideal e focar no real, nos (as) discentes como são e nas possibilidades dentro do cenário que estamos inseridos. Outro ponto é salientar o papel do (a) docente, que não pode fugir do objetivo de construir conhecimento; precisamos estar atentos (as) ao contrato pedagógico. A quarta premissa aborda a possibilidade de explorar a atuação profissional, ou seja, é essencial constantemente estarmos nos reinventando com novas estratégias e metodologias. Por fim, dois valores são indispensáveis no exercício da docência: competência e prazer.

2.2 O CORPO COMO INSTRUMENTO DISCIPLINAR

Abordar a categoria disciplina remete também aos estudos sobre as formas de comportamento, das práticas corporais, dos sentidos e das simbologias criadas para manifestação do ser no espaço/tempo, pois a disciplina não está voltada apenas para moldar comportamentos, mas também os corpos. Nesses termos, o corpo é um fenômeno social e cultural que apresenta um peso simbólico considerável à medida que é objeto de representações e imaginários. O corpo é visto como o objeto de evidência e antiguidade da humanidade, bem como um fator de expressividade da alteridade. Por isso, ele pode ser analisado sob diferentes aspectos. Vê-se, portanto, que muitas percepções podem ser dadas a esse objeto. Um exemplo está na perspectiva da sociologia do corpo, que é considerada uma área dentro do campo de conhecimento da sociologia dedicada ao estudo da corporeidade, como registra Le Breton no seu livro *Sociologia do Corpo* (2006).

O estudo dos corpos como uma produção social do cotidiano tornou-se objeto de interesse e de investigação das Ciências Humanas e Sociais, interceptando-se em campos disciplinares como Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação Física, Medicina, Educação, entre outros. A complexidade de seu objeto elucida a necessidade de uma interdisciplinaridade para que não se caia em generalizações que façam perder ou superficializar os estudos que detêm o corpo como objeto de análise (LE BRETON, 2006).

As formas de tratamento e de construções que penetram o universo corporal são relevantes para o entendimento das significações e das ressignificações ocorridas no âmbito das relações sociais. O corpo apresenta-se como um mecanismo de comunicação capaz de, em muitos casos, traduzir a vivência do cotidiano, como nas práticas de falar, andar, pular, saltar,

dançar, sentar, rir, entre outras que o modelam no diálogo com a sociedade, refletindo questões do tempo por ele vivido (LE BRETON, 2006). Dessa forma, os padrões culturais agem como sistemas organizados de símbolos que são incorporados pelo corpo através da aprendizagem.

Para Le Breton (2006), é fundamental retratar os significados do corpo ao longo do tempo, pois em distintos momentos foram atribuídas simbologias diferentes do entendimento e do sentido imputado ao corpo. Porém, nossa análise será a respeito do corpo situado no espaço escolar contemporâneo, em um contexto de crescente militarização das instituições em que o incentivo a determinadas formas de comportamento é idealizado – como o modelo de disciplina reproduzido nas instituições militares.

É como se o corpo descrevesse uma história, fosse uma construção eminentemente cultural. Isso nos leva à reflexão acerca dos modelos de relacionamento dos indivíduos com o seu próprio corpo, bem como com os outros indivíduos. Partindo das transformações/consolidação da expressão corporal em identidade e firmando um lugar social, a escola tem grande influência na consolidação da identidade cultural dos sujeitos; a disciplina perpassa essa formação. Os indivíduos adquirem discursos acerca da sua identidade, pois, no contexto moderno, percebe-se uma multiplicidade de identidades que variam com o contexto e com as implicações a serem atingidas. Essas identidades são manifestadas e exteriorizadas distintamente.

Para o contentamento com o próprio corpo é necessária uma permissão dos outros, de modo que as representações corporais passam a ocupar um papel importante na vida social de aceitabilidade. Quando certas representações são estereotipadas ou não aceitas, há uma dificuldade de empoderamento e de autoaceitação. Portanto, a escola – enquanto espaço de formação e de contribuição para a construção da identidade cultural dos estudantes ali presentes – se contradiz quando adota como faltas disciplinares questões que permeiam a subjetividade. Elencamos algumas para exemplificar a discussão:

Quadro 10 – Faltas disciplinares previstas no Regulamento Disciplinar

| Faltas disciplinares de natureza leve | Faltas disciplinares de natureza média | Faltas disciplinares de natureza grave |
|---|---|---|
| Apresentar-se com barba, ou bigode por fazer; Conversar ou se mexer quando estiver em forma; Sentar-se no chão, atentando contra a postura e compostura, estando uniformizado; Usar a aluna piercing, brinco fora do padrão estabelecido, mais de um brinco em cada orelha, alargador ou similares, quando | Deixar de zelar por sua apresentação pessoal; Dirigir memoriais ou petições a qualquer autoridade, sobre assuntos da alçada do Comandante Disciplinar; Espalhar boatos ou notícias tendenciosas por qualquer meio; Executar toques ou sinais regulamentares, sem ordem para tal; | Comunicar-se com outro aluno ou utilizar-se de qualquer meio não permitido; Provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando na unidade escolar, em manifestações de natureza política; Ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro da unidade escolar, |

| | | |
|---|--|---|
| <p>uniformizado, durante a aula, instrução, treinamento, formatura ou atividade escolar; Usar o aluno piercing, brinco, alargador ou similares, quando uniformizado, durante a aula, instrução, treinamento, formatura ou atividade escolar; Usar, quando uniformizado, boné, capuz ou outros adornos, durante a atividade escolar.</p> | <p>Ingressar ou sair da unidade escolar sem estar com o uniforme regulamentar, bem como trocar de roupa (trajes civis) dentro do CCMDF ou em suas mediações; Ler ou distribuir, dentro do CCMDF, publicações estampas ou jornais que atentem contra a disciplina, a moral e a ordem pública; Manter contato físico que denote envolvimento de cunho amoroso (namoro, beijos, etc.) quando devidamente uniformizado, dentro do CCMDF ou fora dele; Usar o uniforme ou o nome do CCMDF em ambiente inapropriado.</p> | <p>cartazes, jornais ou publicações que atentem contra a disciplina e/ou o moral ou de cunho político-partidário.</p> |
|---|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As faltas disciplinares elencadas acima são formas de moldar o corpo, a disciplina e o pensamento acerca de si e de sua estética. A estética tem grande impacto em nossa sociedade, que é marcada pelo estímulo visual, mas as faltas disciplinares determinam fortemente um padrão, o que acaba impondo um tipo corporal. É necessário entender o corpo como uma ferramenta de comunicação que imprime expressões que podem ser associadas às classes sociais às quais estejam incorporadas, assim como às experiências sócio-históricas.

Pois bem, as proibições elencadas pelo documento Regulamento Disciplinar no Art1º

tem por finalidade especificar e classificar as faltas disciplinares praticadas pelos alunos, enumerando as causas e circunstâncias que influem em seu julgamento, bem como enunciar as medidas disciplinares estabelecendo uniformidade do critério utilizado em sua aplicação (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Aqui, revela-se o impacto e a centralidade de tecnologias voltadas para o controle, pois as relações sociais refletem relações de poder (FOUCAULT, 2013). Sempre que abordamos a perspectiva disciplinar dentro de instituições sociais, a clássica visão de Foucault (2013) aparece norteando os trabalhos e a construção teórica. Em sua obra *Vigiar e Punir*, ele aborda a história do surgimento das prisões, trazendo a discussão acerca das tecnologias de poder que permeiam as relações sociais cotidianas. Elas são utilizadas pelas instituições sociais diversas como mecanismo de controle dos sujeitos, modelando suas formas de comportamento.

Segundo Foucault (2013, p. 117), “estes métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante das suas forças e que lhes impõem uma relação de docilidade, podem ser designados por «disciplinas»”. O exercício do poder disciplinar constitui-se enquanto categoria pertinente para o estudo em questão, pois a escola o

exerce sobre os estudantes. Resta o questionamento do tipo de disciplinarização a ser aplicada e se coaduna ou não com o processo de adestramentos dos corpos descrito por Foucault (2013).

O exercício do poder se faz possível pela aplicação de diversas técnicas de dominação, inclusive métodos punitivos; ele está interligado ao campo do saber, o qual estabelece relação direta entre poder e constituição do conhecimento. É através da história que Foucault (2013) apresenta o exercício do poder não apenas na prisão, mas nas relações enquanto práticas sociais. Ele é exercido com o auxílio de mecanismos que promovem vigilância e controle por meio do domínio institucional com a produção de avaliações e normas a serem seguidas. São aparelhos e técnicas; para Foucault (2013, p. 138) “o sucesso do poder disciplinar deve-se, sem dúvida, à utilização de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a combinação destes num processo que lhe é específico, o exame”.

Como pontuado acima, o poder disciplinar necessita de ferramentas para o seu êxito, tais como: a ideia da vigilância constante; a penalidade de comportamentos desviantes ou que não correspondam às expectativas; a distribuição dos indivíduos no espaço. O principal objetivo da disciplina como um instrumento de poder é a docilização dos corpos, fabricada para atender as necessidades exigidas do campo social, econômico e político de maneira que não haja insubordinação às ações estatais.

Para Foucault (2013, p. 122), a escola passa a funcionar como “uma máquina de aprender, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. Os espaços de escolarização vão aplicando a disciplina e o controle minuciosamente através de técnicas que possibilitam o controle disciplinar dos corpos e dos comportamentos. Assim, essas instituições reproduzem tecnologias de poder no exercício disciplinar sem respeitar os critérios de uma educação de qualidade socialmente referenciada e passam a seguir uma mesma ordem: a de estabelecer a obediência como conduta de regulamento. Isso nos leva a refletir: que disciplinarização a cultura escolar está produzindo?

Han (2017) traz uma concepção para além da sociedade disciplinar de Foucault (2013), o que ele denomina por *sociedade de desempenho*, substituindo os sujeitos da obediência pelos sujeitos de desempenho e de produção. Para ele, a sociedade disciplinar é caracterizada pela negatividade, pela proibição e pela falta de direitos. Em contrapartida, na sociedade de desempenho prevalece a positividade; a proibição é substituída por projetos, iniciativas e motivação. Mas ressaltamos: “A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados” (HAN, 2017, pp. 24-25). A falsa sensação de liberdade com as

cobranças e com a valorização do desempenho são os novos mecanismos de controle social. Nesse sentido,

o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado (pp. 29-30).

A sociedade de desempenho descrita por Han (2017) nos chama atenção para projetos educacionais que trazem inovações através do discurso de competências. Elas podem ser apenas modelos pedagógicos que reproduzem mecanismos de produção das necessidades do mercado e não do comprometimento com a produção do conhecimento ou do saber sistematizado.

2.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E GESTÃO COMPARTILHADA

A educação é um direito social e tem seus princípios preceituados constitucionalmente. A Carta Magna (BRASIL, 1988) traz uma seção destinada a legislar sobre a educação nacional, inclusive elencando a gestão democrática como um fundamento da educação pública: “art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Também podemos observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prescreve, em seu Art. 3º, que o “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), bem como a meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE). Não diferente está a Lei Distrital nº 4.751 de 2012, que dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do DF.

Apesar da normatização da gestão a partir de um sistema democrático pela legislação, a realidade ainda demanda o entendimento do que está sendo definido por “gestão democrática” e sua execução. Até 2018, apenas 11 estados da federação e o Distrito Federal possuíam legislação própria acerca da gestão democrática. De todo modo, infelizmente elas se restringem à gestão escolar, salvo algumas exceções que remetem à gestão democrática de todo o sistema de ensino (SOUZA, 2018). Fica evidenciado que ainda há uma fragilidade da concepção de gestão democrática da educação como elemento sistêmico e estrutural.

Paro (1998) entende a gestão democrática e a qualidade da educação como concepções interligadas. Portanto, a participação social na gestão é uma forma de mensurar a consolidação

do controle democrático do estado; com isso, o direito dos indivíduos é essencial para que a escola possa cumprir bem as suas funções pedagógicas na formação de sujeitos históricos, críticos e autônomos. Logo, a gestão democrática constitui um processo em que se criam condições para os indivíduos participarem de forma regular e contínua nas decisões que envolvem a organização da escola, sendo caracterizada como um importante elemento que influencia o avanço na melhoria do ensino e da aprendizagem – e, conseqüentemente, na qualidade da educação.

A gestão deve ser um processo de administração da utilização dos recursos de forma racional para realização dos objetivos almejados, tudo isso a partir da mediação entre os sujeitos. Já o compromisso da educação escolar é a emancipação do ser social pertencente a uma sociedade de ordem democrática, dando a ele meios de apropriação dos mecanismos de subsistência e usufruto dos bens culturais. Na perspectiva de Paro (1998), essas finalidades devem nortear a gestão democrática das escolas.

Ao problematizar a concepção e a efetivação da gestão democrática enquanto um princípio e método da gestão escolar, Souza (2009) pressupõem que a participação não se restringe à tomada de decisões, mas permeia todo o processo inerente à instituição em seu ser/estar na sociedade. Deve, também, perpassar uma ótica reguladora, fiscalizadora e avaliativa, na qual demanda informações para que ações sejam realizadas. Conseqüentemente, são necessárias condições adequadas para a promoção da participação social. Nesse sentido, Gohn (2004) chama a atenção para as dimensões da gestão democrática que envolvem o âmbito administrativo, financeiro, pedagógico e político. Portanto, são necessários espaços plurais para contemplar diferentes práticas de participação – considerando as múltiplas demandas da comunidade escolar – a fim de superar a lógica de normatização da participação social apenas para cumprimento legal.

Pensando uma política que passa a ser inserida a partir da participação social dos sujeitos envolvidos no contexto, buscaremos estudar como a participação social e o direito à educação têm sido construídos e preservados dentro da GC. Levando em consideração que a sua implementação está diretamente interligada à manifestação da comunidade, será que a participação contínua é incentivada? Ou houve um afastamento das decisões e da construção do espaço coletivo que é a escola pública, independentemente de ser militarizada ou não?

Diante da possibilidade de legislar de maneira independente à educação e diante da transferência da gestão para órgãos fora da estrutura educacional, a militarização gera uma indagação que é recorrente nas discussões: a possível perda de autonomia das instituições de

educação. Isso provoca um choque de interpretações jurídicas, pois a autonomia administrativo-pedagógica das unidades educacionais advém do princípio da Gestão Democrática.

Compreender a participação social é significativo, pois a adoção da GC no DF perpassa o exercício democrático da gestão, uma vez que as unidades que manifestam interesse, a partir do instrumento normativo, devem realizar audiências públicas de caráter consultivo. Com base na Lei de Gestão Democrática (DISTRITO FEDERAL, 2012), a aprovação deve ser realizada segundo votação coletiva manifestada em assembleia e envolve a participação de toda a comunidade escolar, representada pelos segmentos pais, mães, responsáveis, estudantes, servidores (as) da carreira assistência e professores (as). Porém, a condução do processo foi amplamente criticada pelo Sindicato dos (as) Professores (as) do Distrito Federal (SINPRO-DF), pois há imposição do projeto a escolas que votaram contra o modelo³³. Essa situação também está apontada na análise de conteúdo da pesquisa desenvolvida por Gomes (2021).

A observação sobre a perda de autonomia – assegurada pelo princípio da gestão democrática – se justifica, dado que as deliberações e a gestão escolar passam a ser realizadas a partir de dois órgãos com especializações e finalidades particulares em relação à GC. No caso, educação e segurança pública atuam, em um mesmo nível hierárquico, sobre questões pertinentes à educação escolar, embora haja especificidades e propósitos diferentes na SEEDF e na SSPDF. O compartilhamento gera um tipo de ruptura entre o pedagógico e o disciplinar, sobretudo quando observamos a estrutura pertinente ao projeto sob duas cadeias de comando. Logo, nos aproximamos de termos militares dentro da escola:

Quadro 11 – Organograma da Equipe Gestora dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal

| Equipe Gestora dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal | |
|--|--|
| Na Gestão Pedagógica-Administrativa: | Na Gestão Disciplinar-Cidadã: |
| a) Diretor Pedagógico-administrativo | a) Comandante-Disciplinar |
| b) Vice-Diretor Pedagógico-administrativo | b) Subcomandante-Disciplinar |
| c) Supervisor Pedagógico-administrativo | c) Supervisor Disciplinar e de atividade Cívico-Cidadã |
| d) Chefe de Secretaria | d) Instrutor/Monitor |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Souza (2008) considera fator importante o estudo da gestão escolar como possibilidade de melhor enfrentamento das problemáticas que permeiam o universo educacional. O autor

³³ Conforme reportagem publicada no site oficial do SINPRO. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/comunicado-ibaneis-desrespeita-comunidades-escolares-e-impoe-autoritariamente-militarizacao-nas-escolas-que-a-rejeitaram/>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

destaca que é inviável planejar a gestão educacional fora do campo político e cultural e, nesse sentido,

[...] não parece possível pensar a gestão sem se pensar a política, uma vez que a natureza política da gestão educacional se expressa nas relações mais imediatas e cotidianas, nas quais a disputa e/ou socialização do poder está centralmente localizada (SOUZA, 2008, p. 59).

A ideia apresentada corrobora com a relevância e com a contribuição de compreender as percepções de mudança da gestão democrática para o compartilhamento da organização escolar entre a SEEDF e SSPDF, assim como as relações de poder cotidianamente têm influenciado nas decisões do campo educacional. O envolvimento e o diálogo entre diferentes setores e órgãos do Estado são importantes para ofertar serviço público de qualidade. Porém, pensar a GC enquanto política de descentralização da educação na parceria entre SEEDF e SSPDF adentra questionamentos do tipo de democracia em perspectiva. Ademais, pensa-se na ilegalidade do projeto, tendo em vista a conclusão do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) de que o projeto Escolas Cívico-Militares do DF vai contra os princípios constitucionais da reserva legal, da gestão democrática do ensino público, além de ficar evidente o desvio da função do agente público militar.

2.4 O QUE É PARTICIPAÇÃO SOCIAL?

Após abordarmos a categoria disciplina, adentraremos no âmbito da participação social, pois buscamos reflexões de como o espaço escolar deve e pode contribuir na disciplinarização de comportamentos voltados à participação social dos (as) nossos (as) estudantes e se a disciplina militar abarca essa possibilidade. Ambas, disciplina e participação, representam ações que podem e devem ser ensinadas, uma vez que, para a sua execução, há necessidade de passar pelo processo de aprendizagem. Como exigir estudantes participativos (as) e ativos (as) se não ensinamos a eles (as) os mecanismos de participação? Se não lhes ensinamos como manifestar seus desejos, anseios e crenças?

Voltando às contribuições de Foucault (1988), o autor desenvolve o termo *biopoder*. O biopoder ocorre a partir do exercício do poder, ou seja, a partir da disciplinarização dos corpos e através de diversas técnicas; com isso, passa-se também a disciplinar a vida social e pública e, conseqüentemente, as relações políticas na sociedade contemporânea. O exercício do biopoder é possível por meio da racionalização da vida e da valorização da ciência, que

justificam políticas que têm como intuito a preservação da vida através de um discurso de verdade. A disciplinarização só é possível pelo reconhecimento da sociedade, pois o discurso do saber confere legitimidade ao exercício do poder.

O Estado passa a ter controle sobre os corpos e sobre a vida pelo desdobramento do biopoder na biopolítica, em que as tecnologias de poder podem ser observadas em políticas públicas, como a militarização da educação. Nesse contexto, utiliza-se da racionalidade para justificar a inserção dos militares sobre o discurso predominante de proteção da vida dos (as) estudantes. Segundo Foucault (1988),

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação — durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces — anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida — caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (p. 131).

Fazendo uma associação com a obra de Foucault (1988), o discurso em defesa da vida influencia na participação da população em políticas públicas educacionais, gerando novas formas de exercício de poder governamental. Observamos que a política de participação social sobre a implementação do projeto de militarização acaba adotando um discurso de racionalização de proteção da vida como critério de prioridade. Não é que discordemos da proteção a vida como ação mais relevante, porém, como afirma Foucault (2007), nem sempre o discurso sustentado como verdade realmente é uma verdade, mas sim reflexos das relações de poder e da hierarquização de quem tem o reconhecimento do discurso.

Nesse sentido, nos enfocamos na necessidade de fortalecer mecanismos de participação social. Além da ótica da racionalização, deve haver a dimensão de construção coletiva nas decisões do espaço escolar, assim como a preocupação de instigar os (as) estudantes a serem sujeitos mais ativos.

Os mecanismos de participação social são garantias constitucionais que visam assegurar o controle social da população enquanto um direito de atuar na gestão governamental. Eles podem ser exercidos de diversas maneiras, tanto pela organização da sociedade civil como por vias institucionais. Nesta dissertação, objetivamos ressaltar a importância da participação social dos (as) estudantes como prática prevista para o exercício da gestão democrática, principalmente no âmbito do espaço escolar e na ampliação de espaços democráticos. Para Demo (1989) a participação envolve necessariamente um processo contínuo e inacabado de conquista e emancipação social, pois:

- a) não há participação imposta, concedida ou doada;
- b) não há participação prévia – primeiro vem usurpação, depois participação, se conquistada;
- c) não há participação suficiente - porque é processo histórico infundável;
- d) participação relevante não é a individual, mas aquela coletivamente organizada (p. 53).

Para o autor, a participação social é interpretada enquanto prática social que pode ter caráter educativo. Destaca-se a experiência de participação para os estudantes sem isolar as questões econômicas e políticas. Já Lück (2009) entende que a escola democrática é aquela em que os (as) participantes estão coletivamente organizados (as) e comprometidos (as) com a promoção da educação de qualidade. Sua gestão é proposta como condição de aproximação dos distintos segmentos da comunidade escolar, bem como o estabelecimento do ambiente escolar participativo, em que os (as) estudantes experimentam os princípios da cidadania.

Bordenave (1994)³⁴ compreende a participação sobre duas perspectivas: “uma base afetiva – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outro – uma base instrumental – participamos porque fazer coisas com outros é mais eficiente que fazê-las sozinhos” (p. 16). Bordenave traz também apontamentos relevantes sobre os graus e níveis de participação de uma organização entre dirigentes e membros. Nivelando uma escala crescente de 7 graus, aqui pensados na possibilidade de aplicabilidade para o espaço escolar, apresentamo-los no quadro a seguir:

Quadro 12 – Graus de Participação

| Graus de Participação | |
|------------------------------|---|
| 1 | Informação: representa o menor grau de participação, havendo apenas o repasse de informações sobre as decisões tomadas. |
| 2 | Consulta facultativa: é possível realizar consulta, a depender do interesse dos responsáveis. |
| 3 | Consulta obrigatória: há necessidade – que pode ser imposta legalmente ou não – de que os membros sejam consultados. |
| 4 | Elaboração/recomendação: grau que passa pela elaboração e recomendação de propostas – realizadas por sujeitos posicionados em funções de baixa hierarquia – que podem ser executadas a depender da consulta aos responsáveis pela administração. |
| 5 | Co/gestão: a gestão é compartilhada através de mecanismos de co/direção e colegiados; as decisões e planos são implementados a partir de decisões coletivas. |

³⁴ Parte desta seção foi publicada no artigo *Participação social e qualidade na educação: o que avalia o SAEB?*, no Ebook *O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente - Estado neoliberal e retrocessos democráticos*.

| | |
|----------|---|
| 6 | Delegação: são concedidas autoridade e legitimidade de poder de decisão – anteriormente de responsabilidade dos administradores – aos membros frente a determinadas situações, que passam a ter autonomia. |
| 7 | Autogestão: não há hierarquia entre os indivíduos; todos estão envolvidos no processo de gestão das partes; o grupo toma as decisões. |

Fonte: Bordenave, 1994 (adaptado).

Seguindo com as implicações, na abordagem relativa ao nível de participação, Bordenave (1994) realiza uma associação com a importância da decisão a ser tomada, constituindo 6 níveis gradativos de intensidade de participação, que foram sistematizados no quadro abaixo:

Quadro 13 – Níveis de Participação

| Níveis de Participação | |
|-------------------------------|--|
| 1 | Formulação da doutrina e da política da instituição. |
| 2 | Determinação de objetivos e estabelecimentos de estratégias. |
| 3 | Elaboração de planos, programas e projetos. |
| 4 | Alocação de recursos e administração de operações. |
| 5 | Execução das ações. |
| 6 | Avaliação dos resultados |

Fonte: Bordenave, 1994 (adaptado).

Percebe-se que os níveis estão associados a fases distintas da tomada de decisão, de projetos e de planos. Eles facilmente podem ser associados com a implementação de políticas públicas educacionais, com o ciclo que compõe a sua organização, bem como com o cotidiano do espaço escolar. É nesse sentido que buscamos identificar o nível de participação dos (as) estudantes na gestão do espaço educacional. Para que essa mensuração seja possível, o desenvolvimento de um indicador representa uma importante ferramenta de acompanhamento e de produção de dados mais realistas sobre o objeto em voga.

Nessa direção, apesar da importância da participação social na educação e na política pública educacional, não conseguimos identificar nas avaliações referentes à qualidade de educação os indicadores relacionados à participação da comunidade dentro do espaço escolar. Logo, percebemos a relevância de sua construção a fim de que possa mensurar o fenômeno como mecanismo de implementação da gestão democrática, partindo das concepções de grau de e nível de participação, conforme os quadros apresentados. Fomentar a democratização do

ensino e o ensino de qualidade e promover a autonomia dos (as) indivíduos são fatores que oportunizam melhores condições econômicas.

A concepção de *poder simbólico* associa-se neste estudo a fim compreender como o poder pode ser exercido dentro da sociedade e em instituições caracterizadas por espaços de escolarização. Essa realidade pode ser identificada nos discursos que veem a militarização da educação como o único caminho possível para garantir uma sensação de segurança nas instituições educacionais. De todo modo, eles refletem a falta de políticas intersetoriais elaboradas em conjunto, respeitando a atuação e a especialidade dos diferentes órgãos. A imposição de uma disciplina que não dialoga com a função social da escola não incentiva a participação social e não apresenta os mecanismos de possibilidade de participação na vida pública. Isso pode ser entendido enquanto um tipo de violência simbólica (BOURDIEU, 1998) praticada cotidianamente contra os (as) estudantes e profissionais da educação

2.5 DISCIPLINA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL COMO INDICADORES DE QUALIDADE

Jannuzi (2005) aponta considerações sobre indicadores sociais, mas que também podem ser aplicados para a elaboração e a análise de indicadores educacionais, tendo em vista que a educação é considerada um Direito Social no Brasil (BRASIL, 1988). Ele levanta questões que influenciaram o fortalecimento da temática no país em relação ao ciclo de formulação e de avaliação de políticas públicas, como: as mudanças institucionais; o controle social do Estado; e a fiscalização da sociedade civil e suas organizações. Esses aspectos foram proporcionados principalmente pela facilidade de acesso a informações devido à difusão das tecnologias de informação e de comunicação. Jannuzi (2005) destaca como as informações advindas da sistematização de dados podem ser utilizadas no ciclo de formulação e de avaliação de programas públicos.

Dentro do campo das políticas públicas, os indicadores sociais podem ser definidos como: “medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático” (JANNUZI, 2005, p. 138). São dimensões operacionais que expressam interesses previamente definidos, advindos de concepções teóricas e políticas. Elas subsidiam a atividade de planejamento e de formulação da ação governamental, bem como oportunizam um monitoramento dos fenômenos sociais.

Cada fase, diagnóstico, formulação, implementação e avaliação do ciclo de políticas públicas e de programas sociais vão demandar indicadores com natureza e propriedades específicas. Nesse sentido, a etapa de elaboração do diagnóstico necessita de indicadores que oportunizem conhecer a realidade social em seus diversos âmbitos, para que seja possível orientar e definir as prioridades dos programas, estratégias e ações, bem como identificar as mudanças geradas a partir das intervenções realizadas (JANNUZI, 2005).

É importante ressaltar que o relatório técnico, estudo realizado por parte da SEEDF para elaboração do projeto de Gestão Compartilhado, nunca foi publicizado. Por essa razão, há dúvidas se o planejamento realmente foi produzido, o que dificulta evidências que apontem para a militarização como um projeto estruturado e propositivo que considere a realidade a ser afetada.

Na etapa de formulação e de seleção de programas, os indicadores requeridos são definidos considerando os objetivos almejados pelos programas a partir das questões sociais que foram apontadas enquanto prioritárias pela agenda político-social do momento. Isso tem gerado a expansão da política de militarização da educação – considerando a pauta de uma educação mais tradicional por parte do governo federal –, a militarização das instituições civis – como apontado anteriormente – e o anseio social pertinente a questões como disciplina e violência escolar.

No estágio de implementação e de execução dos programas, é possível identificar carência de indicadores de monitoramento do processo em execução e de eficiência dos programas em prática. Por conta disso, acreditamos que se deve priorizar a sensibilidade, a especificidade e a periodicidade de informações, que necessitam estar voltadas e alinhadas ao propósito do monitoramento.

Há dois quesitos apontados por Jannuzzi (2005) que enfrentam dificuldades na sua constituição: os dados sobre o processo e a sua periodicidade. Isso pode ser observado no projeto em análise, pois, como dito, há falta de dados e de informações sistematizados da SEEDF sobre os reais efeitos, até o momento, da Gestão Compartilhada no cotidiano e na aprendizagem dos (as) estudantes.

Em relação ao monitoramento e à avaliação, são processos que necessitam de uma organização das informações sobre os recursos aplicados, os efeitos almejados e as suas concretizações. Essas etapas analisam a eficiência, a eficácia e a efetividade e devem considerar as particularidades da região e da população a qual o programa em curso está voltado. Os indicadores precisam expressar os impactos e os efeitos sentidos em virtude do programa aplicado.

Após os esclarecimentos das etapas e os indicadores peculiares a cada momento do ciclo de políticas públicas, Jannuzi (2005) levanta que um dos desafios no acompanhamento de programas públicos é ter acesso a informações mais contínuas e singulares sobre a implementação, os resultados e o impacto social que os programas estão gerando nos segmentos sociodemográficos ou nas comunidades focalizadas por eles. Tal problemática perpassa tanto o panorama da avaliação formativa – que acompanha toda a implementação e as possíveis e necessárias intervenções no curso do processo – quanto a avaliação somativa atrelada ao final da execução do programa.

Os programas públicos mais específicos devem buscar construir mecanismos de coleta de informações que atendam às necessidades dos indicadores de monitoramento esperados. As fragilidades trazidas por Jannuzi (2005) são notoriamente visíveis no projeto de GC, devido à falta de acompanhamento e de democratização de acesso a um sistema de informações pertinente às instituições militarizadas. Fica a cabo das pesquisas em cursos a responsabilidade de investigar a situação e o andamento do processo.

Trazendo outra perspectiva sobre indicadores, Minayo (2009) afirma que podem ser construídos por parâmetros qualitativos que estão interligados a processos, elementos e concepções subjetivas da realidade a partir da representação dos sujeitos. Como os indicadores quantitativos, o qual são mensuráveis em percentuais e escalas numéricas, podem ser organizados estatisticamente em valores empíricos e objetivos da realidade. Minayo entende que os indicadores “constituem parâmetros quantificados ou qualitativos que servem para detalhar se os objetivos de uma proposta estão sendo bem conduzidos (avaliação de processo) ou foram alcançados (avaliação de resultados)” (2009, p. 84).

Dessa forma, a gestão do sistema educacional é acompanhada de uma série de indicadores – qualitativos ou quantitativos – que vão apontar aspectos da realidade educacional. As instituições públicas também vão utilizar os indicadores como elementos de avaliação da realidade dos programas e dos projetos desenvolvidos pelo governo e seus entes. Alguns exemplos são o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), entre outros.

Atualmente, o Inep traz como indicadores educacionais voltados para a educação básica: Adequação da Formação Docente; Complexidade de Gestão da Escola; Esforço Docente; Indicadores Financeiros Educacionais; Média de Alunos por Turma; Média de Horas-aula diária; Nível Socioeconômico; Percentual de Docentes com Curso Superior; Regularidade do Corpo Docente; Remuneração Média dos Docentes; Taxas de Distorção Idade-série; Taxas

de Não-resposta; Taxas de Rendimento; e Taxas de Transição. Organismos internacionais com enfoque educacional também trabalham com indicadores, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Como observado até o momento, os indicadores utilizados para avaliação da educação brasileira por parte do governo não entram em questões qualitativas, como disciplina e participação social, elementos primordiais no cotidiano escolar e na formação dos sujeitos enquanto cidadãos. Dessa forma, não só para as escolas militarizadas, como para as outras instituições fora desse modelo, é necessário pensar e avaliar como o trabalho pedagógico está impactando e promovendo disciplina e participação social.

Minayo (2009) destaca aspectos tangíveis e intangíveis da realidade possíveis de serem quantificáveis na construção de indicadores qualitativos. Nesse sentido, conceber disciplina e participação social enquanto indicadores de qualidade é um passo mais complexo devido aos sentidos e interpretações possíveis, à valoração de opiniões e às interpretações intersubjetivas da realidade. Isso, pois o grau de confiabilidade e de validade estão sempre em questionamento. Para a autora, o foco não é a possibilidade de previsibilidade e de homogeneidade nos estudos acerca do mesmo objeto, mas: “à possibilidade de geração de conhecimentos que contribuam para o aprofundamento conceitual ou analítico, por meio da elaboração de tipificações ou de lógicas culturais” (MINAYO, 2009, p. 90).

A validade de estudos propostos e a avaliação qualitativa não buscam refletir a realidade na íntegra. Na verdade, intentam levantar reflexões em que o pesquisador e os participantes de pesquisa são integrantes do contexto e da cultura que se busca compreender, ou seja, consideram-se as categorias conceituais que possuem sentido e significados partilhados por todos os envolvidos na pesquisa.

CAPÍTULO 3: TRAJETÓRIA DA PESQUISA - METODOLOGIA

A busca pela explicação dos fenômenos, sejam eles sociais ou físicos, requer um processo sistemático, o que pode ser definido como pesquisa. A produção científica, a fim de conhecer algum problema ou fenômeno, é amparada na aplicação metodológica e nas técnicas utilizadas, assim como em sua fundamentação epistemológica com bases teóricas. Porém, a multiplicidade de objetos, objetivos e as particularidades que cada investigação demanda geram processos metodológicos distintos para que seja possível a produção do conhecimento. De todo modo, existem características inerentes a todos os processos que buscam um status científico, como objetividade, validade e rigor, que devem ser preservadas por todo (a) pesquisador (a).

A definição metodológica está atrelada a adequação viável de análise do objeto. Já as afirmações finais são possíveis em virtude dos instrumentos aplicados e da interpretação dos resultados a que se chegará. A descrição do procedimento desta pesquisa oferece um mecanismo que percorre os procedimentos utilizados pela discente ao longo da jornada e envolve várias etapas relacionadas ao enfoque que se quer dar na apreciação do objeto, bem como as necessidades da temática a ser aprofundada.

Para Gil (2002), a realização de uma pesquisa pode ser motivada por diversas causas, porém, o autor traz a classificação de dois grupos: “razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz” (p. 17). O conhecimento científico deve buscar associar as duas classificações, tanto o saber em si quanto a prática. Para este trabalho, isso possibilita reflexões sobre a educação e a sua concepção para a sociedade, bem como compreender as ações de ordem interventiva, como as políticas públicas educacionais.

3.1 ENTENDENDO O CONTEXTO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF E SSPDF

Abordar a militarização das escolas públicas – no caso, a GC, como foi designada no DF –, locus da pesquisa, necessariamente envolve dois órgãos: a SEEDF e a SSPDF. No momento, faremos uma contextualização e um levantamento de suas principais características no intuito de contribuir com um panorama acerca da estrutura dos dois órgãos. Utilizamos o *Guia de Fundos do Arquivo Público* (2019) como principal fonte de dados históricos, dentre outras referências.

Pois bem, a história da SEEDF remete à construção do DF. Em 1956, foi criada a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP), a qual ficou responsável por conduzir as obras e os serviços e passou a observar a demanda por escolas, pois havia crianças que migraram junto aos (às) funcionários (as) e operários (as) que estavam atuando na construção. No início, havia poucas famílias, porém, em 1957 elas começaram a chegar (SILVA, 1985). Cria-se, dentro da estrutura da NOVACAP, o Departamento de Educação e Saúde, que, posteriormente, passaria a ser o Departamento de Educação e Difusão Cultural. O objetivo era promover e ofertar atividades educacionais enquanto não se construía um Sistema Educacional do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2001). Anísio Teixeira (1961) foi o responsável pela elaboração do plano educacional e pelas orientações pedagógicas:

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país (TEIXEIRA, 1961, p. 1).

Em 1957, foi inaugurada a primeira escola pública de Brasília, antes mesmo da inauguração da capital, nomeada GE-1 (Grupo escolar número 1), posteriormente renomeada como Escola Classe Júlia Kubitschek – em homenagem à Júlia Kubitschek, que era professora, e ao Presidente da República da época, Juscelino Kubitschek. Dois anos depois é instalada, de forma transitória, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) pelo Decreto nº 47.472, de 22 de dezembro de 1959, e regulamentada pela Portaria nº 4, de 5 de janeiro de 1960. A CASEB passa a ser responsável pela condução de todo o planejamento e pelas operações necessárias ao âmbito educacional (DISTRITO FEDERAL, 1984). Já em 1960

[...] foi instituída a Fundação Educacional de Brasília, por meio do Decreto nº 47.832-A, de 04 de março de 1960. Esse Decreto foi revogado pelo Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960, que dispôs sobre a instituição da Fundação Educacional do Distrito Federal. A nova Fundação foi criada com o objetivo de prestar assistência educacional à população do DF nos níveis elementar e médio (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 106).

A Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) ficou responsável pela supervisão do que era denominado, à época, como ensinos primário e médio do DF. Em 1964, há uma reestruturação administrativa. Uma das ações foi a criação da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), que passou a supervisionar a FEDF, extinta após 35 anos com a criação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (DISTRITO FEDERAL, 2000).

De acordo com o Censo Escolar de 2020, a SEEDF é composta por 52.454 profissionais. Entre eles, 23.740 são professores (as) efetivos (as), o que corresponde a 45,17% do quadro de

servidores (as); os outros 10.805 professores (as) estão em regime de contrato temporário, representando um total de 20,56% da rede, ou seja, os (as) docentes são a maior categoria dentro da SEEDF, portanto, um dos principais atores da pesquisa em questão. A rede pública detém 684 escolas, sendo 88,3% urbanas e 11,7% rurais, registrando 520.026 matrículas.

Assim como a SEEDF, a SSPDF teve seu início durante a construção de Brasília. Ela foi vinculada à Novacap, quando se criou a Divisão de Segurança Pública (DSP) entre 1956-1960 para garantia da ordem e seguridade dos bens patrimoniais. Em 1958, a Lei nº 2.364, de 9 de dezembro, estabeleceu temporariamente o Departamento Regional de Polícia de Brasília (DRPB), que funcionaria de forma vinculada à Secretaria de Segurança Pública do estado de Goiás. Depois da inauguração de Brasília, em 1960, a função de policiamento foi repassada ao Departamento Federal de Segurança Pública (DFSP), que atuava em conexão com o Ministério da Justiça e Negócios Interiores (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Com a implementação da Ditadura Militar a partir de 1964, a administração do DF foi alterada e o policiamento passou a ser subordinado à Prefeitura do DF. Em 1967, o Decreto-lei nº 315 constituiu a Secretaria de Segurança Pública da Prefeitura do Distrito Federal (SEP), sendo composta por

Gabinete (GAB); Central de Operações (CO) e, subordinada a esta Central, a Divisão de Informações (DI); Conselho Superior de Polícia do Distrito Federal (CSPDF), Departamento de Trânsito (DT), Departamento de Polícia Judiciária (DPJ), Departamento de Polícia Técnica (DPT), Departamento de Serviços Gerais (DSC), Departamento de Prisões (DP), Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) e Corpo de Bombeiros do Distrito Federal (CBDF) (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 133).

As atividades de monitoramento da ordem política e social, assim como a censura, eram responsabilidade da Polícia Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019); elas se manterão até o processo de redemocratização do país. Em 1968 “foi criada a Seção de Informações da Divisão de Operações Especiais do Gabinete da SEP, que tinha como principal função exercer as atividades de informação e contra-informação do Gabinete do Prefeito” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 133). Passaram a coexistir dois órgãos responsáveis por informações dentro do SEP até 1972, quando o Regimento da Secretaria de Segurança foi aprovado, concentrando as ações de informação e contrainformação na Divisão de Informações da Coordenação de Informações, Planejamento e Operações (CIPO). Mudou-se a nomenclatura em 1984 para Divisão de Informações e Contra-Informações e, posteriormente, em 1989, foi denominada Centro de Informações.

Em 1989, a Lei nº 49, de 25 de outubro, altera a estrutura da administração do DF, estabelecendo, no Art. 3º, as competências da Secretaria de Segurança Pública (SSP) do DF, não mais identificada como SEP:

X – Secretaria de Segurança Pública – SSP: formulação da política de segurança pública, prevenção e combate a incêndio, busca e salvamento e defesa civil e coordenação operacional de sua execução pelos órgãos de segurança, sistema penitenciário, educação, controle e fiscalização do trânsito e tráfego e engenharia de trânsito (DISTRITO FEDERAL, 1989).

A organização da SSPDF atualmente segue o Decreto nº 40.740, de 10 de maio de 2020, dividida basicamente em: Gabinete; Secretaria Executiva de Segurança Pública; Secretaria Executiva de Gestão Integrada; Conselho Penitenciário do Distrito Federal; Conselho Superior de Informações e Operações de Segurança Pública; Conselho de Trânsito do Distrito Federal (Contrandife); e Conselho de Corregedorias.

Além de compreender o contexto da SSPDF, que deve articular a execução das políticas de segurança pública, também cabe à Secretaria a coordenação da Polícia Militar, da Polícia Civil, do Corpo de Bombeiros e do Departamento de Trânsito, porém, sem interferir na autonomia funcional, administrativa e financeira de cada instituição. Destacamos que a caracterização da PMDF e do CBMDF são fundamentais para a pesquisa, pois são organizações que vão atuar no projeto em análise.

A PMDF é composta por 9.978 policiais militares, sendo 8.982 Praças e 996 Oficiais³⁵. Para exercício do cargo, há necessidade de diploma de conclusão de ensino superior, conforme legislação que regulamenta o estatuto da categoria, Lei nº 7.286/1984 (PMDF). Já o CBMDF, de acordo com os dados de 2019³⁶, conta com o quantitativo de 5.759 servidores (as). Para o exercício da profissão de Bombeiro (a) Militar, também há exigência de diploma de conclusão de ensino superior, de acordo com a Lei nº 7.479/1986. Os (as) agentes destinados (as) a atuarem nas escolas militarizadas do DF, além da remuneração da corporação, fazem jus a funções comissionadas relativas à Gestão Disciplinar Cidadã, pagas pela SSPDF (DISTRITO FEDERAL, 2019). Também poderão ser designados (as) para as escolas de gestão compartilhada os (as) militares da reserva da PMDF e do CBMDF (DISTRITO FEDERAL, 2021).

³⁵Dados consultados no site oficial da PMDF. Disponível em: <<http://www.pmdf.df.gov.br/index.php/perguntas-frequentes-da-pmdf>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

³⁶Dados consultados no relatório disponível no site do CMBDF. Disponível em: <https://www.cbm.df.gov.br/downloads/edocman/Relatorio%20Anual%20de%20Atividades%20do%20CBMDF%20-%202020-2019.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

É importante registrar que, no início do ano de 2020, muitas escolas no Brasil foram fechadas como política de prevenção frente à propagação da COVID-19, vírus que se alastrou por diferentes países desencadeando uma pandemia. No DF, lócus desta pesquisa, não foi diferente. Como medida para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, suspenderam-se as atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades das redes de ensino públicas e privadas.

Pensando em ações para a continuidade do ano letivo e o vínculo da instituição escolar – primordial no processo de socialização e aprendizagem dos (as) estudantes situados em diferentes contextos –, o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), através do Parecer 47 (CEDF, 2020), validou o Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais na Rede Pública de Ensino do DF. Dessa forma, a SEEDF lançou o Programa Escola em Casa DF, uma plataforma para atendimento virtual que utiliza o Google Sala de Aula, ferramenta da Google, como mecanismo de mediação dos (as) professores (as) e estudantes das escolas públicas, estabelecendo a modalidade do ensino não presencial. Para que a ação fosse possível, todos (as) os (as) professores (as) e estudantes receberam um endereço de e-mail para que as atividades pedagógicas pudessem acontecer.

Em abril de 2020, entrou em vigor a Portaria n.º 133 (DF, 2020)³⁷, que dispunha sobre os critérios para atuação dos (as) profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do DF em atividades educacionais não presenciais no período de pandemia. Houve, então, a permissividade para que os (as) profissionais da educação passassem a atuar em regime de teletrabalho, o que intensificou a necessidade do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), além da reinvenção da atuação pedagógica em um espaço construído *online* e sob circunstâncias lamentáveis, devido às mortes decorrentes da Covid-19. Já em 2021, ano que se inicia a pesquisa em questão, a SEEDF retornou com as atividades presenciais, primeiramente em modalidade híbrida e, posteriormente, com o regresso de todos (as) os (as) estudantes, não havendo mais a necessidade, na ótica do governo, de escalonamento.

3.2 UM ESTUDO DE CASO SOBRE A GESTÃO COMPARTILHADA

As regras metodológicas validam o desenvolvimento e a verificação da pesquisa científica. Para ser considerada como uma produção científica, é necessária a aplicação de um método científico que, de acordo com Severino (2007), é “elemento fundamental do processo

³⁷ Posteriormente revogada pela Portaria n.º 160 de 09 de abril de 2021.

do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte, a religião” (p. 102). Ou seja, o conhecimento científico é um tipo de conhecimento, dentre tantos outros, que se diferencia pela metodologia e por sua comprovação, independente de elementos subjetivos. Cabe ressaltar que o procedimento geral da ciência envolve uma rede entre o teórico e o empírico. Nesse contexto, tendo em vista os objetivos da pesquisa em curso, será aplicado o método qualitativo, considerando sua conceituação:

é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados (CRESWELL, 2010, p. 26).

A condução sob uma perspectiva qualitativa e atenta para o foco na análise de um projeto educacional em curso – que, embora seja uma experiência primeira no DF, já é uma realidade vivenciada e estudada em outras localidades – permite identificar alguns elementos e generalizações sobre a política educacional de militarização, associando uma necessidade tanto de explorar como de explicar (CRESWELL, 2010). Dessa forma, o método qualitativo oportuniza acessar dados qualificáveis, coletados acerca do campo em exploração, e avalia a implementação e monitoramento da política em curso, processo extremamente importante dentro do ciclo de políticas públicas para aprimoramento da gestão (JANNUZZI, 2016).

Em relação à estratégia de pesquisa, optou-se pela abordagem de Estudo de Caso a fim de conhecer melhor a realidade e o contexto das escolas militarizadas do DF, tendo como enfoque a GC enquanto um caso específico dentro da rede pública distrital. Ainda sob a perspectiva de Creswell (2010), no Estudo de Caso

[...] o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos. Os casos são relacionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando vários procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado (p. 38).

Pensando nas finalidades almejadas e tendo em vista o recente fenômeno que é a GC como modelo aplicado no DF, o estudo de caso apresentou-se como mais adequado dentro das possibilidades de investigação. Para Gil (2002), os apontamentos sobre diferentes motivos para aplicação do Estudo de Caso reforçam a estratégia que será adotada, dentre eles:

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (p. 54).

Sendo assim, trataremos como lugar de pesquisa as instituições que estão inseridas no Projeto Escola de Gestão Compartilhada – implementado no início de 2019 –, que compartilham uma mesma prática de gestão. A escolha do Estudo de Caso nos proporciona explorar a temática da militarização das escolas públicas dentro do contexto do DF, uma vez que “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências (SEVERINO, 2007, p. 121)”. Desse modo, consideramos que são instituições que possibilitam a generalização das interpretações para outras realidades semelhantes, uma vez que representam a experiência no DF e que outras instituições precisam atender aos mesmos critérios para submeterem a administração da escola à GC.

3.3 AS TÉCNICAS DE PESQUISA APLICADAS

Sobre a concepção de técnicas de pesquisa, tomamos como sentido “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos” (LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 62). As ciências utilizam diversos procedimentos e instrumentos para a obtenção de dados. Sendo assim, a pesquisa foi dividida em duas etapas. Realizamos inicialmente a revisão bibliográfica e a análise documental, bem como a construção do quadro teórico e o instrumento a ser aplicado: o roteiro de grupo focal. Em um segundo momento, após a coleta de dados, haverá a sistematização das informações a partir do instrumento direcionado aos (às) participantes da pesquisa.

3.3.1 Participantes de pesquisa

Acerca dos (as) participantes da pesquisa, entendeu-se que, para o estudo em questão, há maior relevância daqueles (as) que fazem parte do projeto, que vivenciam a sua implementação cotidianamente e que possuem papéis importantes na participação social e na

disciplina que está sendo aplicada. Essas são categorias centrais que serão investigadas no decorrer do trabalho.

O instrumento foi direcionado ao corpo discente, pois são centrais no projeto em curso, uma vez que são os (as) mais impactados (as), pois os objetivos da militarização das escolas incidem diretamente sobre o comportamento e o processo de aprendizagem deles (as). Levando em conta a idade dos (as) estudantes, será realizado um recorte amostral, pois o fator idade é um requisito para participar de decisões deliberadas em assembleias promovidas pelo Conselho Escolar (CE). Sendo assim, realizamos três grupos focais com até 8 estudantes dos Colégios Cívico-Militares do DF, sendo dois com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e um com estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. A partir dos grupos focais e das categorias evidenciadas, partiremos para a análise dos dados.

3.3.2 Instrumentos

O questionário dos grupos focais foi estruturado em eixos temáticos sobre escola, disciplina e participação social, ponderando como finalidade o aprofundamento sobre a realidade escolar a partir do prisma dos estudantes. Para cada um dos eixos foram agrupadas diferentes categorias *a posteriori* para a sistematização das informações, sendo: Tipo ideal de escola, Tipo real de escola, Mudanças em relação à militarização, Comportamento, Dedicção aos estudos, Sentimento relacionado à presença dos militares, Falta de disciplina, Decisões coletivas, Função do Grêmio Estudantil, Participação nas decisões da escola, Pensamento crítico. Elegemos o grupo focal como principal fonte de pesquisa, levando em consideração a possibilidade de interação entre os (as) participantes e a compreensão sobre como eles (as) interpretam a realidade da militarização da escola onde estudam.

Quadro 14 – Roteiro de entrevista do Grupo Focal

| Eixo temático | Objetivos específicos | Questões norteadoras |
|----------------------|---|--|
| Escola | Identificar o modelo de escola ideal para os estudantes. Compreender a visão dos estudantes acerca da escola que estudam. Conhecer as mudanças advindas da militarização. | (i) Na opinião de vocês, como seria uma escola ideal? (ii) E esta escola onde vocês estudam, como ela é? (iii) A presença de militares trouxe mudanças para a escola? Quais? |
| Disciplina | Investigar a concepção de cultura disciplinar dentro do novo parâmetro de organização escolar. Analisar a percepção dos estudantes acerca da disciplina. | (i) Depois que os militares chegaram à escola, como é o comportamento de vocês aqui dentro, houve alguma mudança? (ii) Como é a dedicação de vocês aos estudos depois que os militares chegaram à escola? Vocês percebem se mudou alguma coisa? |

| | | |
|----------------------------|---|---|
| | | (iii) Como vocês se sentem com a presença dos militares na escola? (iv) Quando vocês quebram alguma regra aqui dentro da escola, o que acontece? |
| Participação Social | Identificar a participação social dentro da nova gestão. Verificar a relação entre disciplina e participação social. | (i) Quando a turma precisa decidir alguma coisa, o que vocês fazem? (ii) Vocês têm Grêmios Estudantis? E o que o Grêmios faz? (iii) Sobre as aulas, há conteúdos para vocês pensarem sobre a sociedade onde vivem? (iv) A escola incentiva a participação política de vocês? Como? E a participação nas decisões da escola? (v) Os pais/mães/responsáveis passaram a vir mais na escola depois que os militares chegaram? |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As respostas referentes aos pontos discutidas durante os grupos focais foram interpretadas por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), que a define como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (p. 9).

Tendo como referência a análise de conteúdo, buscou-se sistematizar as categorias evidenciadas nos discursos e nos posicionamentos escritos como uma técnica de análise de dados para entender o significado e a interpretação das mensagens dos (as) participantes da pesquisa. A análise de conteúdo é o “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). Foram seguidas as seguintes etapas nesse processo: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados e possíveis interpretações.

3.3.3 Grupo Focal

Quanto ao procedimento para realização dos grupos focais, enviamos no dia 21/03/2022 uma Carta de apresentação, o Projeto de Pesquisa e o formulário de Solicitação de Autorização para Pesquisa³⁸ para a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da SEEDF informando sobre o teor da pesquisa e requisitando um pedido de

³⁸ Documentos anexos neste trabalho.

autorização para andamento com a coleta de dados. Em 23/03/2022 recebemos por e-mail o Memorando Nº 021/2021 – EAPE³⁹, no qual foi autorizada a pesquisa. Havia, porém, observações e critérios a serem cumpridos, tais como a autorização final da coleta de dados concedida pela equipe gestora da unidade ou do setor objeto da pesquisa e a necessidade de seguir as diretrizes da Resolução CNS nº 466/2012.

Ciente da importância de resguardar os participantes de investigação, bem como atender aos critérios e às exigências legais de estudos que envolvem seres humanos, esta pesquisa foi submetida, através da Plataforma Brasil⁴⁰, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (CHS) da Universidade de Brasília - UnB em 16/04/2022. Após o cumprimento das exigências, no dia 28/07/2022 recebemos o Parecer Consubstanciado do CEP CHS deferindo a aprovação do projeto. Depois do posicionamento do Comitê, foi então necessário aguardar o fim do recesso escolar. No dia 03/07/2022, entrei em contato com a gestão das escolas que haviam manifestado interesse e aceitação em participar da pesquisa e solicitei à equipe gestora a assinatura do Termo de Aceite Institucional.

Com os termos devidamente assinados, no dia 08/07/2022 estabeleci contato com as Coordenações Regionais de Ensino das regiões administrativas nas quais as escolas estão localizadas, mais especificamente com o setor de Unidade de Educação Básica (UNIEB), responsável pelo encaminhamento das pesquisas de Pós-Graduação a serem desempenhadas nas escolas da rede pública do DF. Enviei por e-mail o Projeto de Pesquisa, o roteiro do grupo focal e o termo de aceite da unidade educacional. Com isso, nos meses de setembro e outubro de 2022, realizei os grupos focais.

As etapas para todos os grupos focais foram as mesmas. Em um dia, reservava para conversar com a gestão sobre os elementos da pesquisa e a dinâmica que envolve um grupo focal. Num segundo momento, convidava os estudantes a participarem; nessa etapa, era entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que condicionava a participação do discente mediante a anuência da família. Por fim, executava o grupo focal⁴¹ com os estudantes que manifestaram interesse e que haviam retornado com o termo devidamente assinado. Eles foram informados sobre o caráter voluntário e o anonimato da investigação, o que inclusive

³⁹ Documento anexo neste trabalho.

⁴⁰ Link de acesso à plataforma, disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>. O comprovante de submissão encontra-se nos apêndices.

⁴¹ Durante as transcrições dos grupos focais, buscou-se preservar ao máximo as falas, sendo realizado apenas alguns ajustes para adequação da língua portuguesa e para melhor compreensão das informações.

reforça o sentido pelo qual as instituições não serão identificadas. Foi disponibilizada uma sala para a realização da atividade, em que estavam presentes apenas os discentes e a pesquisadora.

O grupo focal 1 ocorreu com a contribuição de 4 estudantes do gênero masculino e 3 estudantes do gênero feminino, todos cursando o ensino médio. O encontro teve duração de 25:32 minutos. Já o grupo focal 2 decorreu com a cooperação de 4 estudantes do gênero masculino e 4 estudantes do gênero feminino, todos do 9º ano do ensino fundamental, e teve duração de 27:06 minutos. O grupo focal 3 configurou-se com 6 estudantes do gênero masculino e 1 estudante do gênero feminino, sendo todos do 9º ano do ensino fundamental, totalizando 28:21 minutos de encontro. Em relação a raça, apesar de não questionados sobre a autodeclaração, em sua maioria eram estudantes com características marcantes da população negra, dentre pretos (as) e pardos (as). Quanto ao elemento classe social, não foi possível identificar tal aspecto, apesar de trazermos o IDH da região em que as unidades educacionais militarizadas no DF se encontram.

CAPÍTULO 4: A ESCOLA IDEAL NA VISÃO DOS (AS) ESTUDANTES: UMA ESCOLA SEM MILITARES

Então perguntei à turma: o que vocês tanto temem não conseguir controlar racionalmente, a ponto de usarem todos esses rituais e fórmulas mágicas? Não sou freudiano, mas achei que eles teriam resistência em responder. Não, não tiveram. Pelo contrário, falaram bastante sobre isso e com muita franqueza. Para resumir o extenso debate que se seguiu, eles tinham medo de duas coisas. Temiam não conseguir organizar seus pensamentos, que escrever fosse ser uma confusão tão grande que ficariam doidos. Falaram de um segundo medo: que o que escrevessem estivesse “errado” e que as pessoas (não especificadas) iriam rir deles.

Becker (2015)

O sociólogo Becker (2015), na obra *Segredos e Truque da Escrita*, aborda o desafio que é a produção acadêmica, seja pelas dificuldades de transpor em palavras nossas ideias, seja pelo medo que temos da falta de genialidade e dos julgamentos de uma pesquisa pouco produtiva e de nenhuma relevância. Confesso que muito me agradou quando cursando a disciplina na pós-graduação discutimos essa obra; me agradou saber que as minhas dificuldades não são apenas minhas. Obviamente que o sentimento não é o de felicidade em compartilhar as limitações, mas o de acalento em saber que ser pesquisador (a) é um caminho de muitos desafios para todos (as). De todo modo, podemos tornar o processo mais agradável quando contamos com uma produção construída coletivamente.

Após a revisão da literatura, as discussões e a qualificação, o projeto de pesquisa sofreu muitas alterações, assim como eu enquanto pesquisadora; porém, acredito que as mudanças foram significativas e consideravelmente favoráveis. Dentre elas, a mais importante foi a de voltar às categorias analisadas – disciplina e participação social – para a perspectiva dos estudantes. Isso, pois muito se fala sobre a importância da participação política, principalmente em anos eleitorais, como foi o recente 2022, em que foi necessária uma intensa mobilização do governo e da sociedade civil em utilizar recursos como as redes sociais a fim de cativar novos eleitores. As estimativas do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) eram as de que, com a ação Semana do Jovem Eleitor de 2022 – que faz parte do programa Jovem Eleitor criado em 2015 – houvesse um recorde de cadastro de novos eleitores com idade entre 16 e 18 anos, chegando a 2.042,817 novos eleitores, o que representa um aumento de 47,2% em relação a 2018⁴².

Porém, enquanto professora de sociologia que deve abordar certos conteúdos – sendo um deles “Política” – percebo o afastamento dos jovens quando o assunto é política institucionalizada. Em contrapartida, mesmo que de maneira não sistematizada, mesmo que

⁴² Dados disponíveis no site do TSE: <<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Maio/tse-comemora-marca-historica-de-jovens-eleitores-nas-eleicoes-2022>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

esses jovens ainda não consigam organizar-se de forma acadêmica em suas queixas e crenças, há uma reivindicação por espaços de fala, há o conhecimento sobre quais são esses espaços. É nítido que os jovens possuem entendimento acerca do ser e estar no espaço escolar e na sociedade e que suas contribuições trazem uma potencialidade enorme. Esse fato ficou evidente durante o movimento estudantil secundarista em 2016, com as ocupações de várias instituições educacionais de educação básica no Brasil. Foram formas de protestar a Medida Provisória nº 746/2016 (MP 746), que apresentava a proposta inicial acerca da Reforma do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2021).

É pensando no contexto dos discentes e nas representações sociais acerca da militarização de suas escolas que esta investigação se desenvolveu. Entrei em contato com todas as escolas militarizadas – até meados de maio de 2022 – do DF para investigar quais teriam abertura para acolher esta pesquisa. Também segui todos os parâmetros formais e éticos para que este estudo se desenvolvesse e, após a espera da aprovação do Comitê de Ética, iniciei o campo.

A ida a campo é sempre acompanhada de muitas expectativas e surpresas. Durante a elaboração do desenho de pesquisa, todas as etapas são meticulosamente ponderadas, porém, é inegável que a realidade nunca se adequa ao que foi elaborado e idealizado. Devido a disparidade de entendimento e repercussões midiáticas e políticas relativas ao objeto em apreço – considerado ainda um campo em disputa –, confesso que uma certa insegurança foi emergindo: a de que as unidades educacionais não permitiriam o andamento da pesquisa. Isso, pois, de acordo com a atual política da SEEDF, em razão do princípio da gestão democrática, é necessário anuência da direção para a realização de pesquisas dentro do espaço escolar.

Tal receio foi reforçado principalmente após alguns casos noticiados, referentes ao Centro Educacional (CED) 1 da Estrutural. Um deles ocorreu no dia 05 de maio⁴³, no qual os estudantes realizavam um protesto posicionando-se contra a exoneração da vice-diretora; na ocasião, um vídeo gravado por um estudante mostra um sargento responsável pela gestão disciplinar ameaçando dois estudantes. Durante o desentendimento, o policial, dentro de uma sala, afirma que vai “arrebentar” o jovem – de 14 anos –, precisando ser contido por um colega da corporação militar. Na mesma gravação, em outro momento, o estudante que está do lado de fora da sala é instruído a cessar a gravação sob pena de “ir preso”, o que o faz reagir chamando a atenção para a opressão que os estudantes vêm sofrendo. Apesar da resistência de algumas

⁴³ A íntegra da reportagem pode ser consultada no link: <<https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/05/5006741-policial-que-ameacou-aluno-do-ced-1-da-estrutural-sera-afastado.html>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

instituições após o episódio descrito, outras mostraram-se dispostas a contribuir com a construção deste trabalho.

Enquanto pesquisadoras e pesquisadores, por mais que tentemos afastar nossas trajetórias e impressões pessoais construídas a partir da vivência cultural, algumas questões podem ser propulsoras da inquietação frente às situações estudadas, como é o caso em tela. Pois existe uma percepção dos jovens de classes populares acerca da representação da polícia de que a instituição não está ligada à segurança pública, principalmente quando evidenciamos os marcadores raça e classe social. É o que apontam Brasil, Santiago e Brandão (2020, p. 171):

no caso da violência policial, como podemos explicar sua banalidade ou o fato de ter se tornado banal? Essa questão nos leva a algumas reflexões. Primeiro, a violência policial não é uma prática recente nas relações e convivência com as camadas populares, mas uma prática aceita e encorajada por uma parcela significativa da sociedade brasileira em seu processo civilizador, como nos tem demonstrado a literatura nas mais diversas áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, não desconhecemos a cultura autoritária de constituição histórica dos dispositivos policiais no seu mister de manutenção da ordem e da lei. Essa mesma cultura autoritária tem orientado o modus operandi dessas polícias, principalmente em suas abordagens seletivas e abusivas com determinados segmentos populacionais (negros, pobres e jovens moradores das periferias).

A informação acima ganha notoriedade quando associada aos índices do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (2022), em que 77,9% das vítimas de homicídio no Brasil são pessoas negras, 50% estão dentro a faixa etária de 12 a 29 anos e 91,3% são do sexo masculino. Ou seja, crescer em uma comunidade periférica nem sempre é apreciar a polícia com um olhar de segurança pública. Entender as atuações da polícia nas periferias nos ajuda a compreender como os jovens estão lidando e se relacionando com esses atores no espaço escolar. Ademais, entendemos melhor como tem sido ressignificado o espaço escolar.

É sempre bom levantar o questionamento sobre a análise de dados. Apesar de as informações serem coletadas em campo e com todo o rigor metodológico, ainda assim são interpretações de quem está pesquisando acerca do (a) pesquisado (a). Em cada uma das escolas pesquisadas, a comunicação, os primeiros contatos e a imersão na realização dos grupos focais se deram de maneiras muito distintas e particulares. Isso, pois o campo se configurou em três instituições militarizadas distintas e em momento diferentes. Adotaremos letras do alfabeto para nomenclatura das escolas, uma vez que essas não serão identificadas a fim de manter a integridade dos participantes do estudo. Sendo assim, estão identificadas como: Colégio Cívico-Militar (CCM) A, B e C.

O CCM A faz parte de uma das instituições piloto de implementação da GC em que a gestão disciplinar é feita pela Política Militar. Dentre as escolas campo, sem sombra de dúvidas

era a que eu tinha mais expectativas, justamente por estar no projeto mais consolidado pelo ciclo de 4 anos da GC – mesmo considerando as nuances advindas da Covid-19.

Apesar de a observação não estar prevista dentre as técnicas de pesquisa para o trabalho em questão, obviamente se faz necessário o registro das primeiras impressões de chegada à escola. O caminho era desconhecido; até então, nunca havia visitado ou mesmo passado em frente aos CCM A, B e C. Logo na entrada do CCM A, fui abordada por um policial e prontamente expliquei o porquê de estar ali; fui então encaminhada para a direção. Pelos corredores, havia alguns militares posicionados em determinados pontos fazendo a gestão de circulação e observando os corredores. Pelo ambiente e uniforme dos estudantes, era possível perceber se tratar de uma escola militarizada.

O CCM B muito se assemelha ao CCM A em relação ao ambiente escolar. Logo na entrada, também fui abordada por um agente, porém a GC da instituição está associada ao PECIM. Enquanto aguardava a direção pedagógica que estava em reunião, fiquei conversando com o agente e logo ele queria saber sobre a minha pesquisa. Começamos a pontuar sobre a complexidade que envolve a escola, devido a diversidade dos estudantes e a mudanças geracionais e que, dessa forma, o (a) professor (a) enfrenta grandes desafios no dia-dia da sala de aula. A conversa descambou para o reforço de estereótipos de que “os (as) estudantes de hoje não querem nada com a vida”, “não tem compromisso” e, para a minha felicidade, fui chamada para a sala da direção. Achei positivo sair daquela situação, porque esse tipo de argumento aparece com frequência para justificar a falta de qualidade da educação, como se os estudantes e suas “vontade” fossem os únicos fatores para o sucesso escolar acontecer, ponto esse explorado por Aquino (1998).

Já a CCM C pouco se assemelha às outras instituições visitadas, reflexo inclusive do grupo focal lá desenvolvido. Os militares não ficavam estrategicamente distribuídos pelos corredores e os estudantes não apresentavam aquele olhar de quem espera uma interpelação ou reprimenda por não estarem em sala de aula; muito pelo contrário, pareciam muito confortáveis. Uma primeira conclusão possível, a partir do olhar de inserção no ambiente das escolas militarizadas, é que podemos encontrar pontos de convergências e distanciamentos entre as realidades vivenciadas no processo de militarização, pois cada escola possui uma identidade e uma comunidade escolar únicas.

Pensando nas divergências e convergências possíveis – evidenciadas pelos grupos focais –, a interação entre os estudantes e a diferença entre eles – tendo em vista o perfil do trabalho desenvolvido pela gestão pedagógica e pela gestão disciplinar –, este capítulo será

dividido em três sessões, abordando os eixos temáticos “Escola”, “Disciplina” e “Participação Social”.

4.1 ESCOLA: DO IDEAL AO REAL

A ideia do que é o espaço escolar e o que ele deve proporcionar sob a perspectiva dos discentes pode conjecturar o embate entre os demais segmentos da comunidade escolar. Isso, pois devemos considerar o choque geracional desencadeado pelos diferentes momentos históricos, o que influencia no entendimento acerca da escola. Como consequência, as formas de ensinar e de aprender tornam-se um desafio para a gestão educacional. Bourdieu (1983) nos chama a atenção para a construção das diferenciações de idade, que são puramente culturais, ideológicas e arbitrárias e servem como mecanismos de definição sobre quem manda e quem obedece; na verdade, trata-se de uma ordem para o exercício do poder. Na mesma direção, Mattos (2017, p. 544) afirma que “As relações entre os adultos e as gerações mais novas são, historicamente, marcadas por conflitos, seja nos âmbitos familiares, educacionais ou na ocupação do espaço público”.

Essas diferenças demonstram a possibilidade de uma tensão entre referências de escolarização tradicionais e mais modernas dentro de um momento histórico marcado por transformações céleres no mundo, na disseminação de informações, na organização do trabalho e nos modelos de aprendizagem. Dessa forma, há o questionamento se a escola tem correspondido às expectativas dos estudantes; se há práticas apropriadas ao novo mundo, marcado por uma cultura digital e tecnologias da informação. Castells (1999) nos diz que a revolução tecnológica da informação tem constituído transformações sociais, o que ele denomina de *sociedade em rede*. É essa rede que vai determinar a posição dos sujeitos, das instituições e das organizações na sociedade e, obviamente, no setor econômico.

O primeiro eixo temático teve como intenção abordar a representação que os (as) estudantes tinham sobre o que consideram uma escola perfeita e se a escola a qual estavam se aproximava do padrão descrito. Obviamente que a intenção não era identificar a escola enquanto uma instituição sem defeitos, mas trabalhar com tipos ideais (Weber, 1990). Ou seja, falamos de uma construção sobre a realidade que não existe em sua forma pura, porém ajuda a compreender determinados fenômenos sociais, podendo-se estabelecer parâmetros de comparação entre o objeto em observação e a percepção abstrata sobre este, no caso a representação da escola para os sujeitos nela inseridos. Não foi observado em nenhum dos

grupos focais associações entre a “escola perfeita” e a “escola militarizada”. Elegemos algumas falas para materialização de uma escola ideal para os (as) estudantes:

Quadro 15 – Opinião dos estudantes sobre a escola ideal

| Unidade Educacional | Tipo ideal |
|----------------------------|--|
| CCM A | O estudante: Uma escola sem desrespeito, principalmente com o professor e com nós mesmos. A estudante: Pra mim seria uma que tivesse muitas coisas que a gente tivesse vontade mesmo de aprender. O estudante: Uma escola com qualidade de ensino boa, segurança pra todos os estudantes, e que fosse um ambiente agradável para todos. |
| CCMB | A estudante: Não existe escola perfeita, mas existe escola que tem muitas regras, né? Por exemplo, eu acho que uma escola, assim, escola de regras, acho que elas seriam uma escola onde você se desse bem com todo mundo. É, deixa eu ver. Onde você faz o que você gosta. É. A estudante: Atividades extras. A estudante: Aula de dança, de algum instrumento, uma sala de informática também acho que seria legal. A estudante: Pra mim uma escola que seja perfeita, apesar de ser um pouco impossível; é, teria que ter bastante representatividade, que em escolas normais não tem. Tanto com pessoas negras, LGBT, ou até mesmo pessoas asiáticas, que muitas vezes não tem. Um pouco mais de olho aberto da diretoria sobre várias questões, como brigas, discussões, e até mesmo bullying, que não têm o olho muito aberto como eles dizem que têm |
| CCM C | O estudante: Sem bombeiro. O estudante: Uma escola que a gente possa ter nosso estilo, nossa liberdade. Porque aqui a gente não tem isso. Agora que eles deixam a gente vir com o cabelo solto, porque antigamente a gente tinha que ficar careca. Deus me livre. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como observado, foi possível identificar a recorrência de algumas categorias quanto à associação à escola perfeita dentre os três grupos focais, que foram: liberdade, respeito à diversidade, infraestrutura e significado dos conteúdos ministrados. Até mesmo o discurso incorporado de que “uma boa escola precisa ter regras” vem correlacionado de: “tudo bem ter regras, porém, essas regras precisam promover um ambiente acolhedor”.

A descrição acima reflete que a qualidade socialmente referenciada não pode estar associada unicamente à avaliação de desempenho, ao acesso e à permanência dos estudantes na escola. Até o momento, no Brasil, o único indicador de qualidade da educação é o IDEB, que trouxe muitos avanços, mas desconsidera categorias que são importantes de serem ponderadas, como vulnerabilidade social, respeito à diversidade e aos Direitos Humanos, participação social, dentre outras. Como colocado anteriormente, a complexidade educacional também reflete na qualidade educacional, interligada a aspectos que envolvem os contextos intra e extraescolares (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Dando continuidade à análise dos dados, quando interpelados: “E a escola de vocês, gente, ela está próxima do que seria a escola ideal?”, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 16 – Opinião dos estudantes sobre a escola militarizada e a escola ideal

| Unidade Educacional | Tipo real |
|---------------------|--|
| CCM A | <p>O estudante: Acho que não.</p> <p>O estudante: Falta mais comunicação entre as duas diretorias, né. Questão da diretora da Polícia Militar, da nossa diretoria conversar mais em relação a escola. Muitas coisas que acontecem na escola é mais em providência da direção militar. E acaba que fica meio desnivelado.</p> <p>A estudante: Por um lado a escola está mais segura que ela costumava ser, mas, por outro, ficou um ambiente mais intimidador, por causa dos policiais. Não é muito agradável você vir pra cá sabendo que alguém toda hora vai ficar na sua cola, vendo o que você faz de errado ou não.</p> |
| CCMB | <p>A estudante: Não.</p> <p>A estudante: Tá. Existem militares. Bom, eu acho assim, que eles cobram muito da gente, mas eles cobram, assim, coisas que eu acho que não seria tão necessário a cobrança. Por exemplo: “Ah, você está sem uniforme”. O uniforme realmente é algo que você precisa, mas às vezes você esquece, ou às vezes seu uniforme está sujo. Eles cobram muita coisa que é desnecessária. E outra coisa aqui que tem, que eu acho assim, são alguns professores que, sabe, que não se dá bem com os alunos, é isso.</p> <p>A estudante: A questão dos professores que tipo, não separam a profissão deles, do relacionamento com os alunos. Tipo, as vezes porque ele não gosta de um aluno, aí ele já começa a destratar esse aluno, e isso é bem chato.</p> |
| CCM C | <p>O estudante: Se tivesse um ar-condicionado. Cadeiras melhores. Que as cadeiras já estão bem surradinhas, as mesas.</p> <p>O estudante: Não tendo bombeiro na escola, não precisa de mais nada, nem de ar-condicionado.</p> <p>O estudante: Nem polícia, por favor gente.</p> <p>O estudante: E câmera. Tem que tirar as câmeras, porque a gente não pode fazer nada aqui dentro de sala porque a gente está sendo filmado</p> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Além da desassociação da escola real com o tipo ideal, um elemento que chamou a atenção foi a permissão para falar sobre os militares, como: “Porque a nossa escola é assim, existem militares. Certo? Pode falar dos militares?” (ESTUDANTE, CCMB, 9ª ANO). O questionamento foi manifestado em todos os grupos focais, apesar de ter sido explicado sobre a dinâmica do grupo focal e como era possível e permitido expressarem suas opiniões sobre a escola, pois o propósito era escutá-los (as). Ou seja, tal prática reflete o distanciamento dos militares enquanto pertencentes ao espaço escolar, bem como o medo dos estudantes de pontuarem questões pertinentes aos militares. Isso pode estar ligado ao sentimento de estarem sendo observados constantemente, o qual foi relatado por muitos (as) e que vem gerando sensação de mal-estar em relação à escola.

Sobre o ponto acima mencionado, durante o grupo 3, na tentativa de instigar posicionamentos e falas mais qualificadas e concretas sobre os casos e histórias que motivaram a necessidade de câmeras na escola, um relato é importante de ser frisado. Diferente dos outros grupos, eles (as) argumentaram o que não teria em uma escola ideal, associando ao que tem na escola militarizada e que não acham interessante – ou até mesmo sem sentido – para o propósito da escola:

Pesquisadora: E, vocês falaram um pouco do que que não teria, né? Numa escola perfeita. E o que tem na escola de vocês? Como é a escola de vocês?
 O estudante: Bombeiro.
 A estudante: Triste.
 Pesquisadora: Por que que é triste?
 O estudante: Sabe a Papuda? Então, tira o nome. É sério. Nós vem pra escola triste, e volta chorando.
 O estudante: O que eu acho que não é legal na nossa escola é a gente se sentir observado.

A prática de vigilância constante pode ser identificada na teoria de Foucault (2013). Ela é considerada uma tecnologia de poder, pois o sentimento de segurança é construído no receio da possível penalidade a ser aplicada. São fabricados corpos dóceis, possivelmente disfarçados de bom comportamento e de conduta disciplinada, tudo em virtude do medo de ser alvo não apenas da violência externa à escola, mas das sanções disciplinares. Segundo Soares (2019), “Supostamente, se há segurança, não há medo – pelo menos não há medo constante e difuso de ataques físicos e morais, intervenções arbitrárias e imprevisíveis, abusos, violações, violência” (p. 86). Ou seja, a segurança está associada à ausência de medo. Porém, a presença dos militares tem possibilitado a geração de um tipo particular de medo interno, o medo relativo à atuação policial, pois, quando a transgressão exige a intervenção policial, é vista enquanto crime. Aqui, estamos diante da ação de uma pedagogia do medo (MAESTRI, 2004), em que é estigmatizada a indisciplina como contravenção, tudo sob a perspectiva de corporações militares e não educacionais.

Quando questionados sobre o porquê das câmeras, eles respondem:

Pesquisadora: Então, pra que que tem câmera na escola?
 O estudante: Porque eles dizem que é pra deixar nós mais seguros.
 O estudante: E aí, tipo assim, a gente juntamente com os professores, se sente muito observado, tem muito professor que não se sente bem com a câmera, ele queria uma atividade mais assim, com o aluno, assim... e não gosta da câmera.
 Pesquisadora: Aqui não tem câmera.
 O estudante: Se não tiver câmera escondida naquele ar-condicionado bem ali eu mudo de nome.

Maestri (2004), em seus estudos, utiliza a terminologia *pedagogia do medo* para relacionar às práticas empregadas para educar pessoas escravizadas, indígenas e negros no período histórico em que o regime escravista era legalizado no Brasil – entre os séculos XVI ao XIX. A dinâmica envolvia severos castigos, violência física, mental e sexual, além da objetificação da população escravizada. A opressão era um instrumento de submeter as pessoas escravizadas às normas e às hierarquias impostas à época. Dessa forma, a sustentação do sentimento de medo justifica o termo cunhado pelo autor. Nesta dissertação, o associamos à militarização da educação, pois compartilha da categoria medo como mecanismo de imposição de certos comportamentos.

Para o grupo da escola CCM A, também houve menção ao sentimento de estarem constantemente sendo observados. Mesmo que o ambiente ofereça uma sensação maior de segurança, uma estudante relata: “Não é muito agradável você vir pra cá sabendo que alguém toda hora vai ficar na sua cola, vendo o que você faz de errado ou não” (ESTUDANTE, CCMA, 2ª ANO). O sentimento de observação como algo negativo é associado a uma prática que aconteceu na escola CCM C, em que os estudantes relataram que, para além de estarem sendo filmado, os militares estavam tirando fotos:

O estudante: O bombeiro não tira foto do aluno, tiraram foto nossa já.

O estudante: Uma vez meu pai ia vir porque eu cheguei, a gente estava num grupinho, num grupinho que a gente anda, de dez pessoas por aí, aí chegou um bombeiro deles meio de longe, pegou o celular dele e começou a tirar foto da gente, ele tirou dali, aí passou por nós e tirou do doutro lado, chegou na nossa frente com o celular assim meio embaixo e tirou foto da gente de novo, aí a gente chegou, subiu todo mundo aqui e falou com o nosso cúmplice, não deu nada. Meu pai ia vir aqui, mas se meu pai viesse aqui acho que nem tinha bombeiro vivo hoje.

O estudante: Minha mãe veio aqui falar sobre esse negócio da foto.

Pesquisadora: E aí, o que que resolveu?

O estudante: Resolveu nada, só falou que o bombeiro tinha apagado a foto, que não tinha tirado foto nenhuma.

Pesquisadora: E disseram por que tiraram foto? Ou não? Falaram que não tinha tirado foto.

O estudante: Eu até cheguei a conversar com ele falei, “Osh, tá tirando foto nossa?! Tá doido é?” e ele “Osh eu não tô tirando foto de ninguém não”. Aí eu falei: “moço apaga essa foto aí, eu vou chamar meu advogado aqui”.

O estudante: Na sala também, eles chegavam na sala assim na janela e tiravam foto nossa.

Pesquisadora: E vocês acham que eles tiraram foto pra que?

O estudante: Pra zoar nós. Porque eles pegavam nós desprevenidos.

O artigo 5º, inciso LVIII, da CF traz como prerrogativa que “o civilmente identificado não será submetido à identificação criminal, salvo nas hipóteses previstas em lei; (Regulamento)” (BRASIL, 1988). A Lei Nº 12.037, de 1º de outubro de 2009, dispõe sobre a

identificação criminal do civilmente identificado, especificando os casos previstos em que poderá ocorrer identificação criminal:

Art. 3º Embora apresentado documento de identificação, poderá ocorrer identificação criminal quando:

- I – o documento apresentar rasura ou tiver indício de falsificação;
- II – o documento apresentado for insuficiente para identificar cabalmente o indiciado;
- III – o indiciado portar documentos de identidade distintos, com informações conflitantes entre si;
- IV – a identificação criminal for essencial às investigações policiais, segundo despacho da autoridade judiciária competente, que decidirá de ofício ou mediante representação da autoridade policial, do Ministério Público ou da defesa;
- V – constar de registros policiais o uso de outros nomes ou diferentes qualificações;
- VI – o estado de conservação ou a distância temporal ou da localidade da expedição do documento apresentado impossibilite a completa identificação dos caracteres essenciais.

Parágrafo único. As cópias dos documentos apresentados deverão ser juntadas aos autos do inquérito, ou outra forma de investigação, ainda que consideradas insuficientes para identificar o indiciado.

O mapeamento de possíveis transgressores da lei é uma constante dentro das corporações militares, porém, o caso em tela levanta suspeitas: os estudantes estão sendo vistos como potenciais violadores da lei? Quais as possíveis razões para as fotos? Conforme a legislação, não houve situação legítima para a identificação criminal, logo, a foto pode ser considerada um documento norteador da composição de banco de dados sobre um indivíduo. Ou seja, tirar fotos dos estudantes corresponde a uma violação da lei, inclusive do Estatuto da Criança e do Adolescente, que traz no Art. 109 que: “O adolescente civilmente identificado não será submetido à identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo para efeito de confrontação, havendo dúvida fundada” (BRASIL, 1990). Mesmo quando há ato infracional de criança ou adolescente, é vedado divulgar informações sobre eles sem autorização:

Art. 247. Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo à criança ou adolescente a que se atribua ato infracional:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

§ 1º Incorre na mesma pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente.

§ 2º Se o fato for praticado por órgão de imprensa ou emissora de rádio ou televisão, além da pena prevista neste artigo, a autoridade judiciária poderá determinar a apreensão da publicação (BRASIL, 1990).

No caso dos adolescentes desta pesquisa, não sabemos quais os reais propósitos e finalidades das fotos tiradas pelos militares. Porém, para os (as) estudantes, o entendimento acerca do registro das fotos em relação às meninas era outro:

A estudante: Das meninas tinha outro motivo

Pesquisadora: Você acha que das meninas tinha outro motivo?

A estudante: Eu já vi.

O estudante: Antes de chegarem na escola, não tinha esse bagulho de assédio não. Depois que eles chegaram na escola, foi aumentando.

Pesquisadora: Vocês já presenciaram alguma vez? Além de você, outros?

O estudante: Tipo, tem umas meninas que vem de legging. E passa por eles, e eles estão subindo, aí eles param e ficam de braço cruzado pra frente assim, aí quando elas passa, eles acompanha com o rosto a polpa delas até dizer chega.

Os estudos das relações de gênero possibilitam termos uma melhor compreensão da organização social e da divisão dos papéis sociais impostos pela sociedade, sugerindo tensões e indagações muitas vezes não explícitas ou evidentes. A interpretação desses dados sugere uma grave leitura sobre assédio sexual, bem como o tratamento diferenciado em relação aos estudantes do sexo masculino e feminino. Os jovens estudantes são estigmatizados como possíveis delinquentes e as jovens estudantes como mulheres disponíveis. Confesso que foi difícil não me manifestar nesse momento, não dizer palavras de orientação e não falar sobre a necessidade de responsabilização institucional. Para além da relação militares e jovens estudantes, penso ser importante a leitura da escola enquanto um espaço feminino e como essa leitura pode e influencia a valorização da militarização por certos setores da sociedade.

Por fim, a última questão do primeiro eixo temático trazia as mudanças ocorridas a partir da militarização e se os estudantes as consideravam positivas ou negativas.

Quadro 17 – Opinião dos estudantes sobre mudanças ocorridas com a militarização

| Unidade Educacional | Mudanças em relação a militarização |
|----------------------------|--|
| CCM A | A estudante: Teve mudanças no uniforme, no jeito de se vestir. O estudante: Uma pressão maior. A estudante: Ainda é assim. Mas eu acho que afrouxou um pouco o negócio da aparência, mas eles ainda pegam muito no pé. A estudante: Eu acredito que melhorou. Assim, desde o começo do ano passado foi mais, eles intimidavam mais, a gente era mais oprimido em relação a todas as regras, e agora está menos, mas continua as regras, então. A estudante: Acho que um dos motivos foi porque mudaram todos os policiais depois que aconteceu né, os incidentes do ano passado. |
| CCM B | O estudante: Eles cobram mais agora do que antes. Mais coisas como uniforme, calçados, a roupa em si, né. Também ficam, tentam organizar mais do que não era antes, como pessoas sentadas na carteira, que a maioria gosta de juntar a mesa pra focar mais no estudo, eles não deixam, é isso. |
| CCM C | O estudante: A única mudança que eu senti foi de raiva. O estudante: É, raiva. |

| | |
|--|--|
| | <p>O estudante: Foi mais mudança mesmo nessa questão da liberdade. A gente não podia vir com o cabelo assim, agora que eles liberaram é porque os alunos estavam começando a vir, mesmo levando advertência, como se fosse uma forma de protesto mesmo. Aí eles liberaram algumas coisas.</p> <p>O estudante: Mudança de bombeiro também. Toda semana mudava um bombeiro, eu ficava enjoado. Aí, outra, o uniforme também, eles colocam a gente pra vir com a roupa que eles querem, só pode vir de blusa branca ou preta, calça colada e tênis branco. Acredita? Isso aí não é uma escola não.</p> <p>O estudante: Isso é um presídio, moço.</p> <p>O estudante: E a realidade é o que? Bombeiro é pra salvar vida, apagar fogo, e não pra ficar dentro de escola botando moral em aluno. Ele se formou, lá no negócio deles que ele se formou, tá lá, que é botar moral em aluno ou salvar vidas, apagar fogo? Porque aqui, aqui eles fazem o que? Fica o dia no computador, no celular, enquanto tem um monte de gente morrendo ali; anotando nomes, xingando a gente, tomando pertences.</p> |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Sabemos que a visão exterior tem um peso muito grande sobre nossas interpretações de mundo, mas o clima entre eles, quando questionados sobre as mudanças em virtude da militarização, era de um cenário de repressão sobre “quem eles eram”. Em Abramovay (2015), observa-se que outros tipos de violência são gerados a partir do preconceito, sobretudo na ideia de inferioridade em determinados comportamentos, que são vistos como destoantes do entendimento hegemônico de normalidade. Entre eles, estão sexo/gênero, raça, modo de falar, jeito de se vestir, classe social, crença religiosa e deficiência física e/ou intelectual. Esses preconceitos demandam uma política de inclusão.

Cabe ressaltar que a discriminação não se constitui como prática individualizada entre os estudantes, mas como uma concepção sistêmica dentro da estrutura social que influencia diretamente no processo ensino e aprendizagem, assim como na formação social dos indivíduos e em suas manifestações subjetivas. Isso incita uma incerteza sobre como uma escola que visa a padronização e a rigidez disciplinar vai lidar ou está lidando com as diferenças e com a educação para a diversidades marcantes da identidade nacional – inscritas como eixo transversal dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF.

Faz-se necessário abordar a temática de homogeneização do espaço escolar em oposição à observação da escola como um espaço sociocultural. Segundo Dayrelle (1966), os indivíduos não são apenas receptores dos significados e dos símbolos vindos da estrutura, mas de uma relação que é configurada cotidianamente e edificada continuamente. A realidade escolar é a mediação entre esses dois segmentos: consequência da reciprocidade entre sujeito e instituição.

A padronização dos estudantes ocasiona uma desarticulação entre conhecimento escolar e a realidade social, reduzindo os adolescentes a uma categoria única de aluno. Como afirma Dayrelle (1966, p. 5), o “tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos”. Ou seja, as particularidades precisam ser trabalhadas como uma realidade da diversidade existente na sociedade brasileira. Elas estão na

escola e não devem ser utilizadas como instrumentos para estratificar os (as) estudantes e influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

4.2 DISCIPLINA NAS ESCOLAS MILITARIZADAS DO DF

Nesta seção da pesquisa, buscamos investigar a perspectiva disciplinar sob o olhar dos (as) estudantes, mas contrastando essa visão às reais necessidades e exigências feitas por parte da sociedade acerca da disciplina implementada pelo espaço escolar. Uma das conjecturas evidenciada em tantos outros trabalhos – como Filho e Rocha (2018), Brito e Rezende (2019), Guirra (2021), Castro e Silva (2021) – acerca da disciplina dentro do contexto de militarização educacional é que o entendimento disciplinar das corporações militares não abarca a complexidade do espaço escolar, bem como dos sujeitos ali presentes. Por conta disso, todas as indagações desse eixo temático envolvem a perspectiva dos estudantes após a implementação da GC. Inicialmente, procuramos saber se houve mudança de comportamento após a chegada dos militares:

Quadro 18 – Perspectiva dos estudantes sobre o comportamento após a militarização

| Unidade Escolar | Comportamento |
|------------------------|---|
| CCM A | O estudante: Um pouco. A estudante: Eu diria que num sentido, assim, de a gente prestar mais atenção no que a gente vai fazer. Que a gente toma cuidado pra não fazer nada que a gente acha que eles vão brigar com a gente. O estudante: Não, na minha sala não. |
| CCM B | A estudante: Não, eu acho que deu uma melhorada, tanto que antigamente era bem mais, sabe, era bem mais bagunçado do que hoje em dia. Hoje em dia é bem mais calmo, até. Fizeram até uma pesquisa e viram que a escola tá um pouco...as notas de alguns alunos estão subindo, é isso. Eu acho que deu uma melhorada. A estudante: Sim |
| CCM C | O estudante: Com meus pais, principalmente. Eu brigo com meu pai todos os dias por causa de bombeiro. O estudante: Porque ele quer me deixar aqui e eu quero sair. Aí eu falo pra ele tudo o que os bombeiros fazem com a gente, aí ele está mudando a ideia dele. Mas esses bombeiros são o capeta. O estudante: Não mudou nada, só piorou. O estudante: É, piorou. O estudante: Aí, tipo, minha mãe sempre gostou dessa escola, e eu também, antes de chegar os bombeiros; aí quando os bombeiros chegaram começou essas coisas de calça, comecei a pedir pra ela me tirar daqui, e ela disse que não ia me tirar, e não sei o que. E é isso. Aí, eu falei com ela assim: “não, eu quero sair”. Aí, agora que eu completei meus 18 anos, eu vou tentar sair. O estudante: E a bombeira uma vez quase bateu em nós. O estudante: A bombeira, Sargento Z, ela chegou aqui, aí ela falou bem assim, estava eu e um amigo meu, aí ela colocou a mão pra trás e ficou peitando ele, aí |

| | |
|--|--|
| | <p>ele peitou ela também, aí ela foi e disse que ele vai pra DCA [Delegacia da Criança e do Adolescente], esses negócio, a mãe dele teve que vir aqui. Ela não podia ver a gente conversando que ela via defeito em nós pra brigar com a gente.</p> <p>O estudante: Isso era uma questão muito grande da DCA, que qualquer coisa eles falavam, “ah vai pra DCA, chama a polícia”, e ficavam ameaçando os meninos, falando que eles iam pra DCA.</p> <p>O estudante: As meninas era mais a questão do cabelo, de amarrar o cabelo, e maquiagem; se menina viesse com delineado eles mandavam ir no banheiro limpar o delineado.</p> <p>A estudante: Mas também tem a questão do assédio. Eu sei que não foi comigo, mas minhas amigas já descobriram isso. Eu tenho print das conversas deles chamando elas para ir pro motel, e também tem a foto.</p> |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dentro da categoria comportamento, há um apontamento para a ineficácia da vigilância, pois os estudantes não deixam de fazer algo considerado errado porque entendem que é errado e que vai impactar na dinâmica coletiva que tem o espaço escolar e a sociedade em si. Ao contrário, deixam de fazê-lo pelo medo de sanções que podem sofrer. Dessa forma, não há indícios de que houve aprendizagem sobre a necessidade de seguir regras; é o que demonstram as falas dos grupos A e C.

Outros dois elementos acerca do contexto de militarização que ficam evidentes nos grupos focais são sobre as constantes ameaças ao encaminhamento dos estudantes para a Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA) e as denúncias de assédio sexual. Com isso, reforça-se o fato de a GC não estar respeitando os direitos da criança e do (a) adolescente, demonstrando a urgência de garantir-se um espaço seguro para os (as) nossos (as) estudantes.

Apesar de o grupo B afirmar que houve mudanças, isso se contradiz em outros momentos, quando dizem não observar transformações significativas relacionadas ao comportamento e à dedicação dos estudos; ou seja, a perspectiva diverge entre os participantes. É o que podemos observar no próximo quadro, que apresenta algumas respostas relacionadas ao impacto pertinente ao empenho nos estudos.

Quadro 19 – Perspectiva dos estudantes sobre a dedicação após a militarização

| Unidade Escolar | Dedicação aos estudos |
|------------------------|---|
| CCM A | <p>O estudante: Mesma coisa.</p> <p>O estudante: Alguns pioraram e outros melhoraram.</p> |
| CCM B | <p>A estudante: Sim. Antigamente você ficava muito nos corredores, sabe? Aí, hoje em dia, se você sair assim no corredor, eles já brigam com você. Então, tipo, hoje em dia tem mais aluno dentro de sala, coisas que antigamente não era assim, sabe? Mas eu acho que mudou.</p> <p>Estudantes: Uhum.</p> <p>A estudante: Acho que está a mesma coisa.</p> |

| | |
|--------------|--|
| | <p>O estudante: Com militares e antes não mudou nada.</p> <p>A estudante: Eu gosto. Eu acho bacana.</p> <p>A estudante: Porque muitos deles são nossos amigos, sabe?! E eles estão aqui para fazer o trabalho deles. Não pra gente gostar deles. Então, tipo assim, eu acho que não tem hipótese, assim, apesar de eles serem rígidos, é porque eles querem o nosso bem né. Eu gosto deles, eu não me sinto incomodada, só alguns que eu não me dou bem. É isso.</p> <p>Estudantes: Normal. Mesma coisa.</p> |
| CCM C | <p>O estudante: Nós caímos, eu tô com medo de reprovar por causa dessas pestes.</p> <p>O estudante: Caiu</p> <p>O estudante: Não, porque igual, eles tiveram uma ideia aí de todos os dias nos colocar pra levantar e sentar 15 vezes, é academia, agachamento. Aí depois tinha que fazer altos negócios lá, pra aula começar, e nós chegava na sala já chorando já.</p> <p>O estudante: Fazer apresentação, quando tipo um professor entrasse na porta aí a turma tinha que estar toda de pé, aí batia continência e depois da continência começava.</p> <p>O estudante: Tinha alguns professores que achava até ruim né, que demorava a bater continência, pra começar a aula.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Sobre a intensificação da dedicação aos estudos, a categoria pode entrar no eixo temático “disciplina”, pois uma maior disciplina envolve também mais comprometimento com o processo educacional. Não conseguimos verificar no material coletado correlação entre a GC e um aumento ou conscientização acerca da necessidade e da importância de estudarem – ou até mesmo de notas ou índices educacionais que evidenciam tal perspectiva. No entanto, nos deparamos com muitas situações que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem, como a intensificação de conflito entre a família e o adolescente que não “se adequa” a escola militarizada devido às ações desconexas do contexto dos (as) jovens e a necessidade de saudações militares.

De acordo com o Decreto nº 6.806, de 25 de março de 2009, fica delegada competência ao Ministro de Estado da Defesa aprovar o Regulamento de Continências, Honras, Sinais de Respeito e Cerimonial Militar das Forças Armadas. Nele, estabelecem-se as honras, as continências e os sinais de respeito que os militares prestam a determinados símbolos nacionais e às autoridades civis e militares (BRASIL, 2009). O regulamento aplica-se também à Polícia Militar do Distrito Federal e ao Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal, tendo em vista o Decreto nº 33.575, de 13 de março de 2012. Como podemos observar, são sinais que os militares prestam às autoridades civis e militares. Nossos estudantes não são militares. Há muitas outras formas de saudações, demonstrações de respeito e de carinho que fazem parte do repertório e do contexto social que os (as) jovens estão inseridos e que podemos ensinar.

Outras situações retratadas durante as entrevistas com os grupos focais merecem ser evidenciadas, como:

O estudante: Tipo um amigo meu, ele até saiu da escola já, ficou atentando, aí expulsaram ele da escola. O bombeiro Y bateu de frente, eles quase saíram no muro, ele e meu amigo, porque é... ele ficou gritando, falando alto comigo e meu amigo. Aí nós só ficamos falando, revidando com ele, aí ele mandou meu amigo vir pra cima.

O estudante: Só porque esse bombeiro Y já foi do exército, alguma coisa assim, disse que via morto, fuzil, querendo botar medo em nós.

[...]

O estudante: E principalmente, tipo assim, a questão do Bombeiro Y, ele gritava mesmo, ele nunca falou baixo com a gente, ele sempre gritava, e quando a gente batia pra fazer sentido ele sempre obrigava a gente a bater na coxa pra ficar vermelho mesmo, ele falou “é pra ficar vermelho mesmo”.

O estudante: Já veio mãe na escola brigar com os bombeiros, porque chegava com isso aqui tudo roxo. E eles, exemplo, via que estava doendo e eles mandavam continuar batendo. Não falava “não gente pode bater fraco”. Tem que bater forte. Você é homem. Eles sempre falavam isso “bate forte que vocês são homens”.

O estudante: Tem até alguns alunos que param de vir segunda. Porque, tipo assim, segunda a gente ia pra quadra aí fazia tudo, continência, sentido, tinha aluno que até não vinha segunda por causa disso.

A circunstância acima – e outras retratadas com o mesmo teor de embate – levanta indagações sobre a manifestação por disputa de poder, pela afirmação da autoridade e, principalmente, da masculinidade – e como está é representada dentro da divisão social dos papéis de gênero. Revisitando as transcrições ao ler o trecho exposto, voltei às leituras de Saffioti (1987). Para a socióloga – e para a ampla teoria que abarca a sociologia do gênero –, a identidade social da mulher e do homem são construídas a partir de funções distintas impostas pela sociedade com base na categoria sexo, delimitando os campos de atuação da mulher e os espaços de atuação do homem. Dessa forma: “os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É através da educação que recebem que se tornam homens e mulheres. A identidade social é, portanto, socialmente construída” (p. 10).

Assim, a mulher sofre com a opressão de um falso discurso de sua inferioridade que, na verdade, sustenta a lógica de divisão sexual do trabalho como mecanismo de controle dos corpos femininos, capazes de gerar e acumular a força de trabalho produtiva (FEDERICI, 2017). Já a construção do privilégio masculino, conforme Saffioti (1987), vem associada não apenas ao êxito econômico, mas do ser macho, processo que a autora define como a castração do homem.

O ser macho está associado à força, à razão e à coragem. Os homens são obrigados a castrarem sentimentos e ações que possam ser associados ao feminino, ou seja, negativos à existência do macho (SAFFIOTI, 1987). Ademais: “o homem será considerado macho na

medida em que for capaz de disfarçar, inibir, sufocar seus sentimentos. A educação de um verdadeiro macho inclui necessariamente a famosa ordem: ‘Homem (com H maiúsculo) não chora’” (p. 25). Paralelamente à teoria de Saffioti (1987), podemos empiricamente identificar os elementos e o processo de ser macho na citação do estudante: “Tem que bater forte. Você é homem. Eles sempre falavam isso ‘bate forte que vocês são homens’”.

É certo que muitas teorias sobre identidade de gênero vêm abordando o impacto negativo do machismo não apenas na vida das mulheres, mas dos homens também, principalmente quando o perfil da masculinidade se torna tóxico. A afirmação do comportamento de ser homem e macho em muitos momentos coloca os homens em lugares de conflito, unicamente por uma questão moral de que homens se comportam de modo a reforçar o estereótipo de padrão heteronormativo, atribuindo como naturais as atitudes agressivas; isso fica evidente quando os estudantes relatam “nós só ficamos falando, revidando com ele, aí ele mandou meu amigo vir pra cima”. Para Castro (2022, p. 76): “O medo do estigma e da censura, assim como o medo de perderem o status de ‘sexo superior’, acaba impedindo muitos homens, jovens e adultos, de serem emotivos, sensíveis, delicados, empáticos”.

Na tentativa de manter o status, é preciso a todo custo reforçar a masculinidade, mesmo que esses comportamentos os coloquem em situações de perigo. É preciso lembrar que estamos falando do processo educacional de jovens periféricos que estão passando por um importante marco de desenvolvimento do ser humano, tanto em questões biológicas como nas interações sociais. Eles estão tendo comportamentos tóxicos como referência de masculinidade, o que se materializa nas experiências por eles vivenciadas, como:

O estudante: Um bombeiro uma vez chegou e eu estava com a calça caindo, aí ele chegou e botou um barbante na minha calça e se amostrou pra quase a escola toda, que eu estava com barbante na calça. Eu quase matei ele.

O estudante: Tem uns bombeiros que falam que homem que fica com a calça caindo quer dar o cu, é presidiário.

O estudante: É sério, eles falam que homem antigamente, na cadeia, o homem que andava com a calça caindo era porque queria dar o cu pro outro. Aí fica usando esses exemplos com a gente, como se a gente fosse gay. Acredita? E preso, só porque nós somos pretos.

O retrato acima evidencia as questões de gênero, de raça e de masculinidade tóxica muito recorrentes nos dados. Uma vez que os militares representam o Estado e detêm o poder do exercício da violência legítima (WEBER, 1996), criam um fetiche em torno da imposição da ordem por vias do autoritarismo e da agressividade, e não da autoridade. Isso evidencia a dualidade abordada por Arendt (2013) e Freire (1996), uma vez que os estudantes se sentem oprimidos e a obediência é alcançada pelo medo da violência policial, das penalidades previstas

no Regulamento disciplinar, das ameaças de encaminhamento para a DCA ou do estigma de serem potenciais infratores.

Quadro 20 – Perspectiva de sentimentos relacionados à presença dos militares

| Unidade Escolar | Sentimento relacionado a presença dos militares |
|------------------------|---|
| CCM A | O estudante: Com a nova gestão, até que eu me sinto confortável. Mas na antiga era mais, era mais complicado. A estudante: Realmente, na antiga os policiais eram muito intimidadores, era muita pressão. O estudante: Eram mais brutos. A estudante: Nessa aqui tá mais de boa. O estudante: Na antiga gestão eles brigavam mais pra saber se você estava com uniforme do que pra saber o que você trazia na escola. Porque já aconteceu de menino trazer faca pra escola. Eu mesmo, eu já vi menino fumando no banheiro, e o policial na porta do lado do banheiro dos meninos sem saber. |
| CCM B | A estudante: Eu não vejo mudança nenhuma. Desde que eu estudo aqui, desde os meus 9 anos de idade que eu estudo aqui, nunca vi mudança. Só muda que eles cobram bastante. Por exemplo, a questão do uniforme, a questão do uso de celular, eles cobram bastante. |
| CCM C | O estudante: Horrível O estudante: A gente se sente muito preso. O estudante: É como se a escola, tipo assim, como se a escola fosse deles, e a gente vem aqui e ocupa só uma pequena parte. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

É evidente, pelos discursos dos (as) estudantes, que a disciplina militar traz questões descompassadas ao espaço escolar. Primeiramente, em mais de uma unidade educacional foi necessária a troca do corpo da gestão disciplinar, devido aos embates e abusos aos quais os (as) estudantes estavam sendo submetidos. Isso reforça o despreparo e a falta de formação pedagógica para o exercício profissional interligado à educação, um dos motivos para a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC) ter revogado a Nota Técnica nº 001/2019 – PROEDUC/MPDFT.

Percebam o que os estudantes expressam quando tento instigar mais sobre o sentimento relacionado à presença dos militares:

O estudante: Não..., mas os professores também não queriam que os bombeiros fossem pra escola não. Eles falaram, eles não queriam. Mas os pais vieram na escola, fizeram o maior protesto aí, aí teve que ser obrigado, nem os professores queriam que fosse de bombeiro aqui. Aí, igual, o professor X, ele já nos ajudou pra caramba. Os bombeiros chegavam, aí fazia alguma coisa e ele “Não, deixa os meninos aqui, que eles estão fazendo prova, depois eu levo eles lá”, aí o bombeiro saía, aí ele chegava e falava “Ou gente, se comporta aí, se não vocês vão rodar”, e nós não faz isso mais não.

Situações como a acima relatada refletem o acolhimento e a crença dos laços de afetividade a partir do momento que os estudantes se sentem protegidos e, como retribuição, mudam de comportamento. Para Paulo Freire, isso é consequência de uma educação libertadora (1996), pois o bom profissional da educação consegue exercer sua autoridade sem a necessidade de reprodução de um comportamento autoritário. Além disso, os posicionamentos dos estudantes sobre a GC estão sempre em busca de mecanismos que possibilitem a desmilitarização, como no trecho:

Pesquisadora: E vocês, na sala, tem aquele chefe? Que cuida da sala.
 O estudante: Sim, eu tô sendo essa semana.
 Pesquisadora: Que legal, quais são as suas funções?
 O estudante: Portador do cartão. É eu tenho que ficar com o cartão aqui. Quem quer ir ao banheiro tem que chegar em mim, pegar o cartãozinho. Tenho que ficar responsável, exemplo, se o professor sair pra fora, eu fico olhando.
 Pesquisadora: E se a pessoa pedir pra ir ao banheiro, ela tem que pedir para o professor? E depois ela pega com você? Ou ela pede para você?
 O estudante: Para mim, eu que sou a autoridade.
 Pesquisadora: E como você se sente sendo a autoridade?
 O estudante: Ah se eu fosse autoridade da escola, esses bombeiros já tinham ido embora.

Percebam o requinte da reflexão desse estudante. Para ele vigiar os colegas e autorizar idas ao banheiro, não demonstra poder de autoridade, pois, para ele, a autoridade implica poder de decisão legitimada.

A última categoria do eixo temático desta seção traz os mecanismos e ferramentas utilizadas em situações que há o descumprimento das regras, o que estamos denominando de falta de disciplina. Nesse sentido, questionamos os (as) estudantes sobre os procedimentos quando há quebra das regras estipuladas.

Quadro 21 – Descrição dos procedimentos quando há quebra das regras

| Unidade Escolar | Falta de disciplina |
|------------------------|---|
| CCM A | O estudante: A gente vai para FO negativo. Pesquisadora: O que é FO negativo? A estudante: Fator de Observação, né, algo assim. O estudante: Como se fosse uma advertência, só que dada pelos policiais. O estudante: Muitas vezes eles dão um papelzinho, você leva pra casa e o pai assina. A estudante: E quando tem bastante eles ligam para o pai avisando que tá um comportamento negativo |
| CCM B | Aluna: Você é notificado. Aí, nessa notificação, às vezes, acho que são cinco notificações, e eles ligam pro seu pai. Ou, por exemplo, a regra de celular né, se eles viram a gente usando o celular, que que eles fazem, eles pegam e levam pra dentro da sala deles e só pode devolver quando os pais chegarem, tipo coisas |

| | |
|--------------|--|
| | <p>assim. Então, tipo, se a gente fizer isso, eles notificam, escrevem que aconteceu alguma coisa, mas a gente nunca viu essas notificações né.</p> <p>A estudante: Que eu saiba é o mesmo processo, mas eu já vi uma notificação. No dia que eu vi foram três cadernos de notificação em dois dias.</p> |
| CCM C | <p>O estudante: Teve uma vez, ontem, que umas meninas estavam brincando na sala. Aí, um bombeiro foi lá na sala e deu uma suspensão de dez dias. Nem é três agora, agora é dez.</p> <p>O estudante: Ele aqui tava brincando um dia, de tapa só né, tipo a gente tava fazendo assim, aí passou um bombeiro e levou ele para a direção. Aí chegando lá eu cheguei e falei, “moço, nós brincamos assim, você quer mudar nossa brincadeira só porque você é bombeiro?” Aí ele, “Ah, não pode” sei lá o que, aí eu e ele foi embora. Quase levamos a suspensão.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O contexto apresentado pelos estudantes não foge do estabelecido pelo Regulamento Disciplinar para as unidades que aderiram – ou foi imposto – o Programa Colégios Cívico-Militares. No Art. 13, “As medidas disciplinares a que estão sujeitos os alunos são as seguintes, em ordem crescente de gravidade: I – Advertência oral; II – Advertência escrita; III - Suspensão de sala de aula; IV - Ações educativas; V - Transferência educativa” (DISTRITO FEDERAL, 2019). Ainda no mesmo artigo, há possibilidade de associação das medidas disciplinares com o “Estudo Orientado de Caráter Educativo”, prerrogativa da gestão pedagógica e não disciplinar. Além da medida aplicada erroneamente os estudantes trazem outras evidências a serem consideradas:

O estudante: ... Aí tem que vir aqui pra cima pra ficar aqui com eles, no dia de suspensão.

Pesquisadora: E o que vocês fazem?

O estudante: Nada, só fica lá.

Pesquisadora: Tem atividade pra vocês fazerem?

O estudante: Teve uma vez que ia me dar suspensão, aí a mulher, a Bombeira Y que a gente estava falando, ela passou um negócio de 100 questionários para mim. E eu fiquei, “meu Deus, eu termino isso aqui em uma semana”.

O estudante: E também, essas suspensões de muitos dias eu acho que atrapalha muito o estudo.

O estudante: Tinha suspensão que dava o hino pra gente copiar, o Hino Nacional.

Atividades pedagógicas como castigo pelo comportamento indisciplinar são muito perigosas, pois o processo de ensino e aprendizagem não pode ser visto como uma penalidade. Ao contrário, trata-se de retribuição pela dedicação, de algo positivo que transforma a realidade do estudante. Além das atividades pedagógicas sendo utilizadas como instrumento de penalidade disciplinadora aplicada por pessoas que não tem competência ou legitimidade para isso, outras situações também se apresentam com maior gravidade:

O estudante: Comigo também já aconteceu de eu limpar essas cadeiras aí.
 O estudante: Sim, tipo você tomava uma suspensão eles botavam pra pagar uma punição, tipo “Ah vocês não vão levar suspensão e ficar quieto, vão limpar essas cadeiras”.
 [...]

 Pesquisadora: As mesmas que vocês já tinham limpado?
 O estudante: Já tinha limpado, aí ficava tirando onda com a cara da gente.
 O estudante: Um amigo nosso, ele já foi expulso da escola. Inclusive é tipo assim, um tempo atrás, eles começaram a expulsar muitos alunos, muito, muito. Inclusive, chegava a cinco por dia a ser expulso. Aí teve um na nossa sala, que ele levou suspensão, e botaram ele pra capinar a escola. Aí ele fez o serviço, e tipo assim.
 O estudante: E nem pagaram, isso que é o errado. Não pagaram nem uma diária.
 O estudante: E tipo, os bombeiros eles são muito mentirosos, porque, uma vez eu estava indo para o banheiro e se você sair sem o cracházinho você ganha suspensão. Aí eu tava sem e cheguei no bombeiro e falei “Ei, eu tô sem o crachá, porque o crachá lá da sala sumiu, tô indo no banheiro, pode?” E ele disse “pode”. Aí outro bombeiro me pegou aqui em cima, e falou “Ou, vamos pra direção” sei lá o que, aí eu falei “Não, eu pedi pro outro bombeiro”. Chegou o bombeiro e ele falou que não tinha me liberado para ir ao banheiro. Aí me jogaram aqui pra direção, levei advertência, fiquei só o ódio nesse dia, véi. Cabra mentiroso, quer trabalhar na escola mentindo.

Aqui nos deparamos com uma situação totalmente ilegal e sem previsão ou qualquer embasamento teórico pedagógico, que não a pedagogia do medo (MAESTRI, 2004) e a violação de Direitos Humanos. Apesar das implicações legais e administrativas no momento, trago uma reflexão mais subjetiva: que memórias estamos construindo para esses (as) estudantes? Quais as correlações que estão sendo criadas com a escola? E mais: quais as interpretações e estereótipos que estão sendo apresentados aos (às) estudantes sobre o ser militar?

A repressão das expressões e manifestações culturais também pode ser observada, quando o quesito é transgressão à regra:

Pesquisadora: Blusa de time, também?
 O estudante: Não pode.
 A estudante: Blusa de frio tinha que ser por baixo da blusa do uniforme.
 O estudante: E quem gosta de usar roupa GG igual eu?

As escolas militarizadas buscam trabalhar com um padrão de estudante. Aquele que não se adequa pode ser transferido, porém, para onde? Para as nossas escolas públicas e democráticas, diferentemente das militarizadas, quando alguns não se adequam, outras possibilidades podem ser criadas. E quando não há para onde ser transferido? Inclusive, o propósito não é a retirada do (a) estudante do espaço escolar, mas entender os elementos que o (a) estão impedindo de ser e estar no espaço.

Quando observamos nos discursos a falta de adequação e de adaptação às novas regras, é importante ponderar se essas regras estão sendo estabelecidas para melhoria do espaço, e não como forma de padronização dos comportamentos para facilitar a aplicação metodológica que

não considera a diversidade do processo de ensino e aprendizagem. Percebemos que, muito pelo contrário, elas negam ou criminalizam as diferenças.

Quando analisamos os discursos dos estudantes, a disciplina imposta não é a que possibilita adquirir habilidades e conhecimentos, mas a que objetiva apenas a padronização dos comportamentos. Ela é comum para instituições militares (CARVALHO,1996), em que a polícia se utiliza para assegurar o seu objetivo final. De todo modo, a escola possui outro desígnio, necessitando de comportamentos diversos, pois o processo de ensino e aprendizagem é uma variável, exige metodologias diferenciadas, possibilitadas por uma outra forma de disciplina capaz de construir novas práticas, o que nos instiga a repensar o papel da escola no contexto da GC como disciplinadora.

4.3 PARTICIPAÇÃO SOCIAL

O último eixo temático aborda o quesito participação social. A tentativa foi de investigar se as unidades educacionais estão conseguindo incentivar e promover espaços de participação social para os estudantes, tendo em vista o princípio da gestão democrática, os preceitos constitucionais e os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, que trazem preocupações sobre mudança e transformação da realidade dos indivíduos a partir da educação. Dessa forma, iniciamos indagando sobre os procedimentos e mecanismos que a turma, enquanto coletivo, utiliza para decidir sobre questões pertinentes a todos, denominados aqui como “decisões coletivas”.

Quadro 22 - Ações dos estudantes para decisões coletivas da turma

| Unidade Escolar | Decisões coletivas |
|------------------------|--|
| CCM A | O estudante: Ah, a gente conversa com a turma. O estudante: Junta todo mundo aí fala, quem acha que é uma boa ideia levanta a mão, aí o povo levanta. O estudante: É, prevalece na maioria das vezes. |
| CCM B | O estudante: Faz um grupo no Whatsapp. O estudante: Cada um vai votando no que quer. A estudante: Geralmente é votação majoritária. O estudante: É, quem votar mais naquilo ganha. E aí acontece. A estudante: A maioria vence. Que gosta. |
| CCM C | O estudante: Tem que chegar neles e perguntar primeiro. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Conforme as falas dos estudantes, é possível inferir que as decisões são pautadas nas motivações pessoais e individuais, e não no que é melhor para o grupo, no que é mais estratégico. Apesar de aparentarem ter conhecimento sobre o que é uma votação, nenhum dos grupos mencionou que as decisões coletivas são de cunho democrático. Por fim, o que mais nos chamou a atenção foi o grupo que sinalizou não poder tomar decisões sem a participação da gestão disciplinar.

Pensando nos graus e níveis de participação do Bordenave (1994), as colaborações dos estudantes nas decisões escolares ficam restritas unicamente a receber informações e a consultas facultativas. Isso também ocorre na execução de ações, no cumprimento de ordens e normas e nas avaliações. A situação nos remete aos ensinamentos de Freire (1996, p. 55), de que “não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim”.

Cogitando, então, sobre os espaços formais e institucionalizados de participação dos estudantes, trouxemos como categoria o Grêmio Estudantil. Além de sua existência, questionamos qual a percepção dos discentes acerca de suas funções dentro do espaço escolar.

Quadro 23 – Perspectiva dos estudantes sobre o Grêmio Estudantil

| Unidade Escolar | Função do Grêmio Estudantil |
|------------------------|---|
| CCM A | O estudante: Foi criado, acho que esse ano. A estudante: Já foi eleita uma chapa, mas a gente não sabe se eles já começaram né. O estudante: Mais ou menos A estudante: Seria tipo, um negócio pra falar o que a gente quer para a direção. A estudante: E só teve duas chapas né, então foi rápido. |
| CCM B | A estudante: Eu estava começando a fazer um grêmio estudantil. Eu preciso pegar uma folha com um amigo para eu terminar de escrever nela e entregar para o vice-diretor. [...] Pessoas que queriam participar do grêmio, e ideias que o grêmio tinha para melhorar a escola. A estudante: Pra mim, resumindo, é ser um porta voz dos alunos e tentar ajudar de alguma forma a direção e os militares a ajudarem os alunos a estudarem mais, ou fazer com que eles estejam na escola e seja mais interessante pra eles. A estudante: Ninguém sabe o que é grêmio. O estudante: Pode ajudar os alunos a explorarem coisas. Como ideias que têm, pessoas que gostam mais...como eu estava tentando fazer um grêmio que poderia dar a ideia de pôr uma rádio na escola, com os alunos, seria uma boa também. A estudante: Não. Pela minha experiência na escola, nunca teve isso. |
| CCM C | O estudante: Não, não. O estudante: Grêmio? O que é grêmio? O estudante: É literalmente um grupo de alunos que ajudam nas decisões sobre a escola, ou sobre os outros alunos. Decisões mais informais, assim, pra não precisar de direção. O estudante: Esse tal de grêmio só tem no dia do interclasse, que é segunda-feira agora. |

| | |
|--|--|
| | <p>O estudante: É, os meninos da sala, e o professor de Educação Física.</p> <p>O estudante: Porque eles não deixam a gente fazer um grêmio também, pra fazer esse negócio, porque eles querem a escola só do jeito deles. E se a gente for chegar pra fazer esse grêmio pra meio que ajudar, eles não vão deixar uma semana. Vão tirar, vão falar que nós estamos fazendo tumulto, vai inventar a maior história só pra gente sair.</p> |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Elegemos o Grêmio Estudantil como um dos mecanismos de participação, pois compreendemos que o processo democrático e o treinamento para o exercício da cidadania exigem locais propícios para o desenvolvimento dessa habilidade por parte dos (as) estudantes. Porém, reconhecemos a necessidade de outros lugares que oportunizem aos (às) discentes a formação política e o seu exercício (GOHN, 2004). A pluralidade de pessoas e de experiências reflete a indispensabilidade de distintos espaços que contemplem as demandas por participação, não podendo ser reduzidas ao simples cumprimento da determinação legal.

No geral, foi possível identificar que, em todos os grupos, havia estudantes que tinham conhecimento sobre o que é o Grêmio Estudantil e outros não, atingindo um dos benefícios do grupo focal (GF), que é a interação entre os membros e a troca de experiências. Podemos avaliar que os (as) estudantes sabem as funções, bem como a relevância de sua organização para a gestão escolar. Porém, em apenas uma das escolas foi identificada a existência da organização representativa.

Outra informação importante foi a que o grupo do CCM C trouxe ao demonstrar preocupação de não ser autorizado um grêmio estudantil. Ou seja, há aqui o não cumprimento do dever legal da gestão escolar de incentivar a organização e a atuação dos (as) estudantes. Isso ocorre tendo em vista ser um veículo regulado e com finalidade de promoção da cidadania, o que não está sintonizado com uma escola de caráter disciplinador.

O Grêmio Estudantil é previsto legalmente desde 1985 pela Lei Federal 7.398, de 04 de novembro, que dispõe sobre a organização de entidades representativas dos (as) estudantes secundaristas com distintas finalidades: educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais. Em nível distrital, a Lei 1735, de 27 de outubro de 1997, estabelece sobre a livre organização dos (as) estudantes de primeiro e segundo grau no DF. O Estatuto da Criança e do Adolescente também garante o direito de organização e de participação em entidades estudantis. O Regimento da Rede Pública do Distrito Federal traz, no seu Art. 33, que

As unidades escolares devem estimular e favorecer a implementação e o fortalecimento de grêmios estudantis, como forma de desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes.

§ 1º O grêmio estudantil configura-se como espaço de participação dos estudantes na gestão escolar.

§ 2º A organização e o funcionamento do grêmio estudantil serão estabelecidos em estatuto, a ser aprovado pelo segmento dos estudantes da respectiva unidade escolar.

O mesmo artigo é reproduzido no Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal da Rede Pública de Ensino, porém com alguns acréscimos que os diferenciam. A impressão é de que os (as) estudantes têm permissão para se organizarem, porém, dentro de certos limites, assim como com distância à atuação política do fazer pedagógico, demonstrando que o regimento das escolas militarizadas não reconhece a notoriedade e a necessidade de incentivar o protagonismo e o engajamento estudantil. Segue a parte do Art. 49 do Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do DF que se diferencia do Art. 33:

§ 3º O Grêmio Estudantil tem por finalidade:

I - desenvolver atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais;

II - contribuir para a formação do aluno pela promoção da corresponsabilidade, iniciativa e criatividade;

III - auxiliar a administração da escola, observando o disposto neste Regimento.

§ 4º É vedada atividade político-partidária por parte do Grêmio Estudantil e a que prejudique o livre funcionamento da Unidade Escolar, principalmente o bom andamento das atividades pedagógicas.

§ 5º Em caso de inobservância das prescrições desta seção, não será reconhecida a sua legitimidade.

As percepções acima elencadas coadunam com o comportamento dos (as) estudantes. Quando pergunto se eles (as) podem decidir algo entre si, relacionado à gestão escolar, eles respondem que não. Segue o quadro:

Quadro 24 - Participação dos estudantes nas decisões da escola

| Unidade Escolar | Participação nas decisões da escola |
|------------------------|--|
| CCM A | Estudantes: Não. A estudante: Às vezes, porque vamos supor que tem passeios que deveria ter oportunidade pra todo mundo ir e eles escolhem só metade, ou escolhem só algumas pessoas. E acaba que tem gente que fica sem ir. O estudante: É, seleciona né. Quem deveria ter a oportunidade de ir não vai, e quem não deveria vai. O estudante: Não. O estudante: Deveria ser por nota, ou por comportamento, né. Porque quando seleciona dá pra ver essa diferença, pessoa com nota baixa, pessoa que não respeita o professor vai. Aí o que tira nota boa, que é comportado, que estuda, não vai. |
| CCM B | Estudantes: Não. A estudante: Não sei. |
| CCM C | O estudante: Até um mês atrás a gente nem sabia que ia ter interclasse. A gente pensava que não ia ter. O estudante: Para falar a verdade, o diretor me disse, ele falou que eles nem queria os moleques na escola também não, porque vir de tarde estava atrapalhando. |

| |
|---|
| O estudante: Igual o que estava conosco aqui, que eu esqueci de falar o nome dele, que é nosso cúmplice né, ele disse mesmo que não gosta dos bombeiros não. Ninguém gosta não. |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir dos relatos, percebe-se uma falta de reconhecimento dos (as) estudantes em sua integridade e em seu amadurecimento, o que dificulta o empoderamento deles (as) enquanto atores sociais e políticos. Como identificamos abaixo, o fato de se recusarem a reproduzir determinados comportamentos que não têm sentido nem significado para eles (as) é um tipo de mobilização e reflexão política:

A estudante: Voltando na questão do tratamento dos bombeiros, teve uma vez, nessa questão de bater continência, né?! A gente não fez na nossa sala, ele foi lá e chamou todo mundo de lixo. Até minha mãe já veio aqui resolver, mas ele falou que se a gente continuasse não fazendo, ele ia continuar a chamar a gente de lixo até aprender.

Pesquisadora: E vocês aprenderam?

A estudante: A gente fazia de pirraça, só pra...

[...]

O estudante: Teve outro que só chamava a gente de 6º ano, disse que o 6º ano estava melhor que nós.

O estudante: Não reconhecia a gente e só chamava de sexto ano.

A categoria seguinte faz menção aos conteúdos ministrados e sua relação com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Desde 1984, Saviani (2011) busca a consolidação de uma teoria crítica da educação, denominada *pedagogia histórico-crítica*. Seu significado está em constante processo de elaboração, tendo em vista as contribuições de diversos sujeitos que se propõem a estudar a tendência pedagógica em questão, que: “trata-se de explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação [...]” (p. 2). Essas formas influenciam e modificam o modo de produção. Nessa direção, adota-se uma perspectiva histórica enquanto condição metodológica, que tem como fundamento o materialismo histórico-dialético. Isso ocorre a fim de pensarmos as relações de trabalho dentro do campo educacional, bem como o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, vincula-se a uma concepção de que, assim como a educação é determinada pela sociedade, ela interfere na sociedade e nas suas transformações. Nesse sentido, questionamos aos (às) estudantes sobre as aulas e se havia conteúdos para que eles pensassem sobre a sociedade onde viviam:

Quadro 25 – Perspectiva dos estudantes sobre os conteúdos ministrados

| Unidade Escolar | Pensamento crítico |
|-----------------|---|
| CCM A | A estudante: Sim, bastante. Não são todos, né, mas sim. |

| | |
|--------------|--|
| | <p>O estudante: Filosofia. A estudante: Até história.</p> |
| CCM B | <p>A estudante: É uma coisa que eu achei interessante esse bimestre, foi o projeto de sustentabilidade, que ajuda os alunos a terem consciência sobre isso. E o projeto é basicamente você pegar algum material reciclável e fazer uma figura, ou então jogos, ou alguma coisa do tipo. Eu achei legal, achei interessante. Estudantes: Não. A estudante: Mas, assim, esse tipo de conteúdo é em história, assim, a nossa professora de história conversa bastante com a gente sobre isso, né. Tempo da Era Vargas, etc., mas assim, a gente sabe como é uma votação, porque até então todos nós já passamos por um período da escola que fala sobre as votações. Eu acho que eles poderiam ouvir mais a gente pra gente expressar nossas ideias, sabe? Por exemplo, teve a comissão, que juntou uma parte da escola para a gente interagir na comissão.</p> |
| CCM C | <p>A estudante: Não. Por uma questão de conteúdo mesmo. O estudante: Lá na nossa sala algumas vezes é na aula de geografia. E não é nem sobre o conteúdo, a gente fala...aí a professora fala "gente isso faz parte da minha aula também, aí a gente começa a debater". O estudante: Só.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

É pensando nas possibilidades de apropriação dos conteúdos e intervenções sociais possível que a sistematização do quadro acima foi elaborada. Percebe-se, pela leitura dos dados, a falta de habilidade dos (as) estudantes em relacionar acontecimentos cotidianos aos conteúdos ministrados, como se os professores estivessem saindo do currículo previsto, o que demonstra a carência de investir na formação estudantil voltada para uma vertente histórico-crítica.

CONCLUSÃO

Em vista dos argumentos apresentados até o momento, dos dados levantados e das discussões teóricas sobre os impactos da inserção de militares no espaço escolar, foi possível constatar, primeiramente, a importância da concepção da terminologia acerca do entendimento sobre militarização da educação enquanto um fenômeno dentro do campo educacional que interfere diretamente na gestão escolar e, conseqüentemente, no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, não há como promover divisão entre pedagógico e disciplinar, pois ambos perpassam o processo de ensino e de aprendizagem que demanda profissionais capacitados (as) para o feito.

Observamos também um crescimento desse fenômeno dentro das instituições civis, como apontado pelo TCU⁴⁴. Ademais, há aumento exponencial do quantitativo de escolas militarizadas a partir de 2019 (SANTOS, 2020); trata-se de uma política governamental que não necessariamente reflete avanços ou uma gestão dos recursos públicos e humanos de forma eficiente, efetiva e eficaz dentro dos critérios apresentados por Minayo (2009). A nível distrital, conforme solicitado pela PROEDUC, a SEEDF e a SSPDF não conseguiram apresentar evidências de que a GC tem impactado na melhoria da qualidade da educação. Com isso, foi revogada a Nota Técnica nº. 001/2019 – PROEDUC/MPDFT, devido ao novo entendimento de que há uma incompatibilidade entre a disciplina militar, o Art. 206 da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Há, também, o desvio de função dos militares e a falta de formação específica exigida pela LDB para atuarem como profissionais da educação. Ou seja, a GC encontra-se num plano de ilegalidade.

Outro ponto que ficou evidente durante o estudo é a relevância das produções sobre a temática, tendo em vista a expansão do debate sobre políticas públicas educacionais não apenas para a comunidade acadêmica, mas também em outros setores, principalmente na comunidade escolar. Torna-se necessária a publicização dos acontecimentos, sejam eles de ordem agregadora ou segregadora – como a violação de direitos dentro das unidades educacionais que implementaram a GC.

Tendo em vista a possibilidade de conhecer um pouco da realidade das escolas militarizadas, confesso que mais questionamentos emergem. De todo modo, pensando no objetivo inicialmente estipulado para conduzir esta pesquisa – que foi o de analisar a perspectiva dos (as) estudantes acerca da disciplina e da participação social dentro de escolas

⁴⁴ Dados disponíveis em: <<https://www.conjur.com.br/dl/levantamento-tcu.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

públicas militarizadas do Distrito Federal –, chegamos a algumas conclusões. Em alguma medida, é necessário contemplar os estudantes nas pesquisas educacionais, porém reconhecemos que essa carência pode estar interligada à dificuldade de acessar o segmento. Mesmo assim, o protagonismo estudantil precisa ser melhor trabalhado, tanto na escola como nas pesquisas acadêmicas. Isso, claro, se queremos uma geração mais participativa, se queremos fortalecer os espaços de participação; logo, a organização dos secundaristas é urgente.

Pensando na gravidade e nos desafios da situação vivida nas últimas eleições no Brasil, em 2022, fica o questionamento de como trazer princípios e ensinamentos democráticos aos estudantes frente à polêmica de uma postura governista que não aceita os resultados da votação democrática via sistema eleitoral. Assistimos em todo o país atos antidemocráticos⁴⁵ que têm colocado a vida de muitas pessoas em risco, assim como o patrimônio público e histórico. A situação muito se assemelha aos casos das escolas que votaram contra a militarização e, mesmo assim, a pedido de um grupo, houve a imposição do projeto. Que exemplos de democracia estamos dando aos nossos estudantes?

Também acreditamos que as unidades escolares devem ser construídas coletivamente, porém, muitas vezes o (a) discente é silenciado (a) por motivos como “não tem noção”, “não tem responsabilidade”, “não faz ideia”, dentre tantas outras expressões que menosprezam suas capacidades de aprender ou de manifestar crenças e ideologias, revelando as relações de poder – de Foucault (2013) – e um falso discurso de indisciplina (AQUINO, 1998).

Foi possível constatar que, levando em consideração a realidade da comunidade escolar, a sensação de segurança aparece como relevante elemento do processo de aceitação da militarização da educação, porém, é insuficiente para conferir legitimidade por parte dos estudantes. Fica evidenciado o medo da violência como propulsor de uma política educacional que altera a estrutura das instituições educacionais. Transparece, aí, a incidência de problemáticas sociais – no caso, a violência – que influenciam na produção de políticas públicas educacionais. Como fica demonstrado neste estudo e em tantos outros, os equívocos resultam na busca por uma segurança que gera mais insegurança.

Apesar da grande repercussão sobre os possíveis avanços no combate à violência e sobre a disciplinarização escolar com a implementação de uma gestão militarizada das escolas, a percepção sobre a magnitude do fator violência – como categoria que está influenciado a busca por intervenções nas escolas – incita a indispensabilidade de repensar políticas que deem

⁴⁵ Reportagem disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/grupos-fazem-atos-antidemocraticos-e-pedem-intervencao-militar-diante-de-quarteis/>>. Acesso em: 06 dez de 2022.

suporte às secretarias de educação. Cabe às intuições militares oferecer segurança comunitária não apenas para as escolas militarizadas, mas para outras instituições que percorrem caminhos diversos. Nesse sentido, quais são as medidas e as possibilidades para a realidade das escolas públicas do Brasil? O que fazer com as instituições que acabam desassistidas de programas voltados à cultura de paz?

Através dos grupos focais e da análise de portarias que norteiam os Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, passaremos às conclusões relativas aos nossos objetivos específicos. A concepção de disciplina aplicada não segue as diretrizes da educação pública do Distrito Federal, pois a concepção de cultura disciplinar dentro do novo parâmetro de organização escolar tem como centralidade a disciplina militar – que não se adequa aos propósitos pedagógicos que norteiam a SEEDF. Esse entendimento se alinha à percepção dos estudantes acerca da disciplina, tendo em vista que, durante os grupos focais, foi evidenciado que o cumprimento das normas tem se dado pelo medo das possíveis sanções. Ademais, foi observado o descumprimento das normas, uma vez que se distanciam da realidade dos estudantes. Por fim, emergiram questionamentos em função de compreender o porquê de determinadas condutas serem vistas como transgressoras.

A segunda questão de pesquisa era constatar se o Projeto Gestão Compartilhada prove participação social, uma vez que o princípio da gestão democrática adentra a organização escolar e contempla todos os segmentos da escola. Isso deve ser considerado principalmente em relação a um projeto que foi implementado utilizando a anuência da comunidade escolar como justificativa, apesar de o processo não ser reconhecido como democrático, como afirma o SINPRO. Nesse sentido, identificamos que a participação social dos estudantes tem ficado restrita a serem informados sobre as decisões, assim como serem avaliados, ou seja, o trabalho de desenvolvimento da cidadania e da autonomia não está sendo efetivo.

A relação entre disciplina e participação social observada é a de que a disciplina dos Colégios Cívico-Militares tem gerado um certo tipo de indisciplina dos (as) estudantes, sobretudo quanto a comportamentos que exigem autonomia e liberdade. A gestão disciplinar promove a ideia de que a proteção está interligada à vigilância, ao cerceamento da liberdade, pois a liberdade gera contravenção na ótica militar, indo contrária a autoridade pedagógica (FREIRE, 1996).

Dessa forma, a disciplina militar exercida nas escolas públicas na verdade é um tipo de pedagogia da violência, sustentada pelo medo. Fica demonstrada uma grande falha do projeto, uma vez que a violência está sendo praticada por um órgão que deveria prezar pela segurança. Ademais, reforça a dicotomia autoridade e autoritarismo que, para alguns (as) estudantes,

justifica-se pela finalidade “querem o nosso bem”. Isso ocorre devido à falta de criticidade em relação à situação de opressão, decorrente da carência de uma pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011).

É perceptível a urgência de maiores investimentos e projetos a serem aplicados nas instituições públicas do DF. Antes de tudo, deve-se delimitar quais objetivos estão sendo almejados como caracterização da identidade de uma escola, de seu trabalho pedagógico; ademais, precisa-se verificar os parâmetros que estão sendo utilizados para definir uma escola de qualidade. Logo, independente de um projeto governamental, a educação requer ser apreciada e deve corresponder a um direito social, público e subjetivo que não esteja atrelado a mandatos.

As diretrizes educacionais carecem estar alinhadas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme nossos preceitos constitucionais. Para isso, é inevitável repensar a política de gestão escolar de forma macroestruturada, podendo oferecer reflexões reais sobre o funcionamento e a cultura escolar e contribuindo para novas diretrizes a serem aplicadas no contexto social em voga. Isso, pois a militarização está longe de ser considerada como um projeto comprometido com a proposta de reforma da educação e suas melhorias.

As ideias apresentadas têm como intenção contribuir com a construção de conhecimento e com percepções da mudança de uma gestão democrática para o compartilhamento da organização escolar entre a educação e a segurança. Além disso, queremos demonstrar como as relações de poder cotidianas têm influenciado nas decisões do campo educacional. O envolvimento e o diálogo entre diferentes setores e órgãos do estado para políticas intersetoriais são importantes para ofertar serviço público de qualidade; porém, pensar a militarização enquanto política de descentralização da educação adentra questionamentos do tipo de democracia em perspectiva e da qualidade educacional que buscamos.

Por fim, não poderia deixar de registrar que, em todos os grupos focais, os (as) estudantes questionaram se eu, se a pesquisa, se as informações prestadas por eles seriam utilizadas para retirar os militares da escola. Ou seja, muitas colocações eram associadas à necessidade de desmilitarização. Isso fica manifestado por eles (as) pela inconformidade de os militares estarem constantemente observando-os (as) e impedindo-os (as) de manifestarem suas identidades e seus comportamentos inerentes à condição de jovens adolescentes – como se a juventude periférica e sua cultura por si só fossem motivo de indisciplina.

Ou seja, o Projeto de Gestão Compartilhada não dialoga com a diversidade da escola pública. Isso reflete um distanciamento de políticas interseccionais, uma vez que a formação

do estado Brasileiro – pensado como uma nação – enseja a construção de uma identidade por parte dos indivíduos. Isso desemboca em uma série de embates e de contradições raciais e de gênero, que podem ser retratadas a partir da desigualdade social e, conseqüentemente, nas oportunidades educacionais. A interseccionalidade vai abordar a maneira como os marcadores sociais de gênero, de raça e de classe vão interagir, gerando uma identidade interseccional formada a partir da interação desses múltiplos fatores, conforme apontado por Kimberlé Crenshaw (1989), Carla Akotirene (2019), Patricia Collins e Sirma Bilge (2021).

Dessa forma, é necessário considerar as múltiplas categorias de gênero, raça e classe na formação identitária dos indivíduos, pois esses marcadores sociais atravessam a vivência e a experiência dos sujeitos. Em outras palavras, as políticas educacionais precisam contemplar a diversidade; caso contrário, podem gerar desigualdade e violação de direitos, como é o caso da militarização da educação. Nesse sentido, as políticas precisam ser pensadas a partir da análise de dados sobre a realidade brasileira e a atuação estatal. Isso, pois o impacto das políticas se dará de forma diferente entre os grupos sociais, uma vez que estão posicionados em encruzilhadas do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo (AKOTIRENE, 2019).

Kimberlé Crenshaw (1989) defende que a interseccionalidade é estrutural, portanto, há necessidade de elaboração de uma ferramenta que possibilite uma leitura das dimensões de raça e de gênero integradas e não hierarquizadas, uma vez que a estrutura pré-estabelecida não contempla as experiências interseccionais. É nesse sentido que Patricia Collins e Sirma Bilge (2021, p. 247) apresentam a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica de investigação crítica, o que contribui para o campo educacional: “pode fornecer uma lente mais abrangente para abordar as complexidades da equidade educacional”. Logo, é urgente o processo de desmilitarização e o investimento em políticas educacionais interseccionais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**. Programa de Prevenção à violência nas escolas. Brasília/DF: Flasco-Brasil, 2015, 21p. Disponível em: <<http://flasco.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- ABRUCIO, F. L.; GRIN, E. J.; FRANZESE, C.; SEGGATO, C. I.; COUTO, C. G. Las Tres Caras del Federalismo Bolsonaro frente al Covid-19 - Desresponsabilización, Confrontación y Descoordinación. In: NAVARRO, Freddy; TORRES, Marisol. (Org.). **Gestión Pública y Políticas Públicas en Tiempos de Emergencia**. 1ed.Ciudad de Mexico: Tirant lo Blanch, 2021, v. 1, p. 139-170.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALBUQUERQUE, Helena Patrícia da Silva Carneiro. **Civis em farda militar**: uma análise política pedagógica do Colégio da Polícia Militar de Pernambuco. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Recife, 2017.
- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. In. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019.
- AQUINO, Julio G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BARBOSA, Karla Marisa Fernandes. Estudo comparativo da eficiência dos Colégios Militares e das Escolas de Aplicação: uma análise de benchmark no contexto de implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2021. 102 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Jurenice da Silva. A gestão compartilhada nos colégios cívico-militares do Distrito Federal. 2021. 145 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.
- BATISTELA SILVA RODRIGUES, V. Educação não é caso de polícia: uma análise foucaultiana da militarização de escolas públicas no Brasil. **O Cosmopolítico**, v. 5, n. 1, p. 23-28, 20 jul. 2019.
- BECKER, Howard. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. Uma análise do efeito dos gastos públicos em educação sobre a criminalidade no Brasil. **Economia e Sociedade** [online]. 2017, v. 26, n. 1, pp. 215-242. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ecos/a/rH8CZCgZ73dYqyVGKV3Xbzc/?lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BEZERRA, Ana Célia Privado dos Santos. A militarização de escolas da rede estadual em Porto Velho-RO. 2019. 180f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

BEZERRA, Nilson Pereira. Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2017.

BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, pp. 123-131, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100013>>. Acessado em: 8 de set. 2022.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto nº 48.297**, de 17 de Junho de 1960. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48297-17-junho-1960-387661-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 out. 2021.

_____. **Decreto nº 39.615**, de 04 de janeiro de 2019. Presidência da República. Brasília, DF.

_____. **Decreto nº 10.195**, de 30 de dezembro de 2019. Presidência da República. Brasília, DF.

_____. **Escolas cívico-militares serão implantadas sob demanda**. Portal Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/74811-escolas-civico-militares-serao-implantadas-sob-demanda>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 15 de jun. de 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica Estadual 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-distrito-federal-2013-censo-da-educacao-basica-2020> Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. **Lei nº 7.479**, de 2 de junho de 1986. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17479.htm. Acesso em 20 nov. 2021.

_____. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

_____. **Lei nº 12.037**, de 1º de outubro de 2009. Brasília, DF: Senado, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/112037.htm>. Acessado em: 30 de nov. de 2022.

_____. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em 20 nov. 2021.

_____. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Portal Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/#o-programa>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL, G.; SANTIAGO, E., & BRANDÃO, M. A banalidade da violência policial contra jovens pobres, pretos e periféricos na cidade de Fortaleza. **Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 13, p. 169-193, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/17733/18105>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRITO, E. P. P. E.; REZENDE, M. P. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 844-863, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95216/55514>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

CABRAL, Jefferson Fernando Ribeiro. **A militarização da escola: Um debate a ser enfrentado**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Social Instituição de Ensino) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2018.

CAETANO, I.; VIEGAS, V. **O Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016.

CARVALHO, J. F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G. (Org) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, DE S. O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 20, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4552>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. **Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política antirracista**. 1989. Traduzido por Carol Correia. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/mapeandoas-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contramulheres-nao-18324d40ad1f>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CRUZ, Leandro Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás: Disciplina ou medo?**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

DAYRELL, J. A escola como espaço Sócio-Cultural. *In*: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. Participação e planejamento: arranjo preliminar. **R. Serv. Publ.** Brasília, 117 (1): 49-76, ju n./set. 1989.

DISTRITO FEDERAL. Arquivo Público do Distrito Federal. **GUIA DE FUNDOS** - Arquivo Público do Distrito Federal. Brasília, 2019.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica. Brasília: SEDF, 2014.

_____. **Decreto nº 40.539**, de 19 de março de 2020. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=ac087b76d5f34e38a5cf3573698393f6>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. **Decreto nº 40.740**, de 10 de maio de 2020. Brasília, DF. Disponível em: https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2020/05_Maio/DODF%20069%2010-05-2020%20EDICAO%20EXTRA/&arquivo=DODF%20069%2010-05-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

_____. **Decreto nº 21.396**, de 31 de julho de 2000. Brasília, DF. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/38638/Decreto_21396_31_07_2000.html. Acesso em: 26 out. 2021.

_____. **Lei nº 49**, de 25 de outubro de 1989. Brasília, DF. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/18122/Lei_49_25_10_1989.html. Acesso em 16 nov. 2021.

_____. **Lei nº 4.751**, de 07 de fevereiro de 2012. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html>. Acesso em: 14 abr. 2021.

_____. **Lei nº 6.803**, de 28 de janeiro de 2021. Brasília, DF. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/e5bc16935aa247f8ae19f837236caaea/Lei_6803_28_01_2021.html. Acesso em: 26 out. 2021.

_____. **Portaria Conjunta nº 1**, de 31 de janeiro de 2019. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/02/portaria-conjunta-gestao-compartilhada_07fev19.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021a.

_____. **Portaria Conjunta nº 9**, de 12 de setembro de 2019. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b6a56db8bcb48a8814c06c6de06d254/Portaria_Conjunta_9_12_09_2019.html>. Acesso em: 14 abr. 2021b.

_____. **Portaria Conjunta nº 11**, de 23 de outubro de 2019. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b6a56db8bcb48a8814c06c6de06d254/Portaria_Conjunta_9_12_09_2019.html>. Acesso em: 14 abr. 2021c.

_____. **Portaria nº 133**, de 03 de junho de 2020b. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d34d4d35166146009f3f852494ec2b94/Portaria_133_03_06_2020.html>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. **Portaria Conjunta nº 22**, de 28 de outubro de 2020. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/25ce263a5d6d45698904bc0282c02d6a/ssp_see_poc_2_2_2020_rep.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. **Lei Distrital nº 4.751**, de 07 de fevereiro de 2012. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html>. Acesso em: 13 mai. 2021.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **A Origem do Sistema Educacional de Brasília** (Criação da CASEB, 22.12.1959). Brasília: Departamento de Planejamento Educacional, 1984, p.17-18, 24-45. Disponível em: <<https://bit.ly/2NsC3Rw>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **40 anos de Educação em Brasília**. Brasília: Subsecretaria do Planejamento e de Inspeção de Ensino, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2Tzj0J2>. Acesso em: 11 nov. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Dados gerais censo**. Brasília: Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação, 2021. Disponível em: <<http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso.php>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal. **A Secretária**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.ssp.df.gov.br/a-secretaria/>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUNKER, C. I. L. A violência como nome para o mal-estar. *In*: KUCINSKI, B. et al. (Org.). **Bala perdida: a violência policial no Brasil e os desafios para a sua superação**. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 101-110.

DURKHEIM, É. **As Regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FBSP Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Medo da violência e apoio ao autoritarismo no Brasil**, Texto para discussão, nº 1, São Paulo, 2017.

_____. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

FEDERICI, Sílvia. **O Calibã e a Bruxa: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A ditadura em questão**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1982.

FERREIRA, Flavia Mendes. **Militarização do ensino e escola sem partido: uma análise dos discursos de vigilância, controle e disciplina.** 2020. 292 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade** [online]. 2002, v. 23, n. 79, pp. 257-272. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt#>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

FERREIRA, Virgínia da Silva. Da hierarquização dos valores na modernidade sólida à hierarquização dos valores na modernidade líquida de Z.Bauman: as escolas cívico-militares um caminho de retorno a era sólida?. 2021. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2021.

FILHO, Tomaz Martins da Silva. **A formação de ladies e gentlemen: a disciplina prussiana liberal do ensino militarizado no currículo do colégio militar de Palmas – TO.** 2018. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

FILHO, T. M.; ROCHA, D. Os Fundamentos da Pedagogia Prussiana Liberal: reflexões sobre o hábito disciplinar no currículo militarista. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 1, p. 254–273, 2018. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/8916>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade.** Rio de Janeiro: Graal, 1988. 13ed.

_____. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Vigiar e Punir:** Nascimento da prisão. Lisboa: Editora Edições 70, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2013. [1968]

GARRIDO, R. G.; FILPO, K. P. L. Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil. **Revista Caribeña de Investigación Educativa**, v. 2, n. 2, p. 94-106. 2018.

GATTI, B. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e a relação escola-comunidade. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, vol. 6, núm. 2, dezembro, 2004, pp. 39-65.

GOMES, Amaral Rodrigues. “**Militarização de escolas públicas no Distrito Federal (2019-2020): o que dizem os professores?**”. 2021. 152 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

GUIRRA, A. P. M. MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: HIERARQUIA E DISCIPLINA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 2, p. 11, 2021. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/605>>. Acesso em: 3 jan. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 1994.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2019 mapeia os homicídios no Brasil**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. **Atlas da violência 2020 principais resultados**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5929-atlasviolencia2020relatoriofinalcorrigido.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

JANUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília: Enap, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.

_____. **Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas: Alínea, 2016.

JESUS, Marília Cristina Sassim. O fenômeno das escolas cívico-militares brasileiras: uma análise a partir da difusão de inovação. 2021. 80 f. Dissertação (mestrado profissional MPE) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Políticas Públicas e Governo, 2021.

LACERDA, Silvana Márcia Batista de. A prática da gestão democrática em escolas públicas: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do nordeste. 2018. 123 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LENGRUBER, Elias Augusto de Aguiar. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM): para onde deve conduzir a educação?. 2021. 429f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

LIBÂNEO, José Carlo. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

LIMA, Paula Valim de. **O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas**. 2020. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba, editora Positivo. 2009.

MAESTRI, M. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 192-210.

MARQUES, Guilherme de Souza. Entre déspotas, bufões e mitos existiam batalhões escolares: analisando as concepções de educação das escolas cívico-militares. 2021. 171 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MARTINS FILHO, Tomaz; ROCHA, Damião. Os Fundamentos da Pedagogia Prussiana Liberal: reflexões sobre o hábito disciplinar no currículo militarista. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, MA, v. 11, n. 1, p. 254-273. jan./abr. 2018.

MATTOS, A. R. Conflitos geracionais na escola: a produção das diferenças etárias em contextos hierarquizados. **Psicologia Política**, v. 17, p. 542-551, 2017.

MENDONÇA, E. F. (2019). Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n.3, pp. 594, 2019. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96052>>. Acessado em: 22 de set. de 2022.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982 [1959].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; 2009.

MIRANDA, Edna Mara Corrêa. **Currículo das escolas militarizadas no Distrito Federal**. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

NASCIMENTO, Líbia Rany Oliveira. “**Memória dos próximos**”: discursos sobre as ocupações estudantis do Paraná em 2016. 2021. 168 f. il. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

NERI, M. **Pesquisa Percepções da Crise**. Fundação Getúlio Vargas, 2017. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Pesquisa_Percepcoes-Da-Crise_MarceloNeri_FGVSocial.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

NOZAKI, William. A Militarização da Administração Pública no Brasil: projeto de nação ou projeto de poder? *In*: CARDOSO Jr., José CELSO (Org.). **Reforma administrativa Bolsonaro/Guedes: autoritarismo, fiscalismo, privatismo**. Afipea, 2021, p. 181-207. Disponível em: <https://afipeasindical.org.br/content/uploads/2021/04/Reforma_Administrativa_Autoritarismo_Rev14abr.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PAULO, Weslei Garcia de. **Militarização do ensino no estado de Goiás**: implementação de um modelo de gestão escolar. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PEREIRA, Fernanda Caroline de Melo. **Militarização da educação em Goiás**: a escola pública como espaço de disputas. 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

RANNA, Caio de Carvalho. **Violência escolar e a militarização das escolas públicas**: um estudo sobre o caso de Goiás. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2021.

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/3872/showToc>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

RIBEIRO, Renata Lopes silva. **Fundamentos e práticas do colégio da polícia militar de Catalão**: entre fardas, manuais e boletins. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SAFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SANTOS, C. de A.; ALVES, M. F.; MOCARZEL, M.; MOEHLECKE, S. das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 580, dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/99295>>. Acesso em: 31 jun. 2021.

SANTOS, E. J. F. **Militarização das escolas públicas no Brasil**: expansão, significados e tendências. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, M. T.; SILVA, T. F. Militarização das escolas públicas do distrito federal: uma análise sobre a violência. *In. RBPAE*, v. 37, n. 1, p. 506 - 524, jan./abr. 2021.

SAUER, Margrid; SARAIVA, Karla. Uma escola diferente do mundo lá fora. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 766, dez. 2019.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *In. Revista de Educação*, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAYURI, J. Algo se alterou na violência brasileira. **Nexo Jornal**, 2019. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2019/03/14/%E2%80%98Algo-se-alterou-na-viol%C3%A2ncia-brasileira%E2%80%99-diz-psicanalista>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SECHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo, Cengage Learning, 2012.

SERAFIM, Guilherme de Oliveira Lomba. **A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada**. 2021. 163 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SEVERINO, A. J. **Métodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Demetrio Cardoso da. **O ensino de sociologia e a cultura escolar militarizada**: análise das práticas de ensino de sociologia no ensino médio do CPMAV em Juazeiro-BA. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2020.

SILVA, Ernesto. Plano Educacional. *In*: SILVA, Ernesto. **História de Brasília**. 2a ed. Brasília: Senado Federal, 1985.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES** [online]. 2009, v. 29, n. 78, pp. 216-226. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>>. Acesso em: 27 set. 2021.

SILVA, Edileuza Fernandes; SILVA; Maria Abádia da. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, p. 46-61, jul./dez., 2019.

SILVA, Thayane Ellen Machado da. Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil. 2021. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR, 2021.

SOARES, Luiz Eduardo. **Desmilitarizar**: segurança pública e direitos humanos. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 1, p. 51-60, jan./abr. 2008.

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista** [online]. 2009, v. 25, n. 3, pp. 123-140. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SOUZA, Luís Antônio Francisco. Dispositivo militarizado da segurança pública. Tendências recentes e problemas no Brasil. **Sociedade e Estado** [online]. 2015, v. 30, n. 1, pp. 207-223. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922015000100012>>. Acesso em: 18 set. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. p.65-87, abr. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57216/35078>>. Acesso em: 28 set. 2021.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação para a democracia**: Introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1936.

_____. Plano de construções escolares de Brasília. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961. p.195-199. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/produde.htm>>. Acesso em: 17 set. 2019.

VEIGA, Carlos Henrique Avelino. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**. 2020. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

_____. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Orgs.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 45-66.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver; 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSHCatherineinterculturalidadecritica-e-pedagogia-decolonial>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB. 2 v, 1990.

_____. **Ciência e Política, Duas Vocações**. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico

científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 612, dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaec/article/view/96483>>. Acesso em: 18 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SISTEMATIZAÇÃO DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE ESCOLAS MILITARIZADAS

Quadro 26 – Artigos acadêmicos publicados em 2017

| Título | Autores (as) | Revista | Ano |
|---|---|--|------------|
| Diferencial de desempenho das escolas militares: bons alunos ou boa escola? | Alessandra de A. Benevides Ricardo B. Soares | Revista Encontros Universitários da UFC | 2017 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 27 – Artigos acadêmicos publicados em 2018

| Título | Autores (as) | Revista | Ano |
|--|---|-----------------------------------|------------|
| Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora | Paula Cristina Pereira Guimarães Rodrigo Azevedo Cruz Lamosa | Revista Pedagógica | 2018 |
| A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual | Míriam Fábria Alves Mirza Seabra Toschi Neusa Sousa Rêgo Ferreira | Retratos da Escola | 2018 |
| Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto | Catarina de Almeida Santos Rodrigo da Silva Pereira | Retratos da Escola | 2018 |
| A Educação na Sociedade da Mercadoria: a questão dos Colégios Militares e as Organizações Sociais em Goiás | Ged Guimarães Veralúcia Pinheiro | Revista Educação e Sociedade | 2018 |
| Os Fundamentos da Pedagogia Prussiana Liberal: reflexões sobre o hábito disciplinar no currículo militarista | Tomaz Martins da Silva Filho Damião Rocha | Revista Educação e Emancipação | 2018 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 28 – Artigos acadêmicos publicados em 2019

| Título | Autores (as) | Revista | Ano |
|---|--|--|------------|
| Passos e descompassos da gestão no contexto da militarização das escolas públicas de Manaus | Fabiane Maia Garcia Arminda Rachel Botelho Mourão Sebastião Juvencio Rumbane Janderson Gustavo Soares de Almeida | Revista Estudos Aplicados em Educação | 2019 |
| Apontamentos sobre militarização das escolas públicas | Keythellem Silveira da Silva Rosali Krejci | Episteme Transversalis | 2019 |
| Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário | Catarina de Almeida Santos Miriam Fábria Alves Marcelo Mocarzel Sabrina Moehlecke | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça | Erasto Fortes Mendonça | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo | Salomão Barros Ximenes Carolina Gabas Stuchi Márcio Alan Menezes Moreira | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |

| | | | |
|---|---|--|------|
| A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil | Miriam Fábila Alves Mirza Seabra Toschi | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação | Andréia Mello Lacé Catarina de Almeida Santos Danielle Xabregas Pamplona Nogueira | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação | Daniel Calbino Pinheiro Rafael Diogo Pereira Geruza de Fátima Tome Sabino | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática | André Antunes Martins | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás | Erlando da Silva Rêses Weslei Garcia de Paulo | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira | Adalberto Carvalho Ribeiro Patrícia Silva Rubini | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| Uma escola diferente do mundo lá fora | Margrid Sauer Karla Saraiva | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí | Marina Gleika Felipe Soares Samara de Oliveira Silva Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida Lucineide Maria dos Santos Soares Rosana Evangelista da Cruz | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| Expansão das escolas e colégios militares retomam a lógica da exclusão | Maria do Horto Salles Tiellet | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso | Carolina Barreiros de de Lima Natalia Barboza Netto Janaina Moreira Pacheco de Souza | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia | Eliana Povoas Pereira Estrela Brito Marize Pinho Rezende | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2019 |
| Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro | Lívia Cristina Ribeiro dos Reis Miriam Fábila Alves Eduardo Junio Ferreira Santos Frederiko Luz Silva Neusa Sousa Rêgo Ferreira | Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFG - TECNIA | 2019 |
| Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa | Edileuza Fernandes Silva Maria Abádia da Silva | Revista de Estudos Aplicados em Educação | 2019 |
| Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil | Dirce Zan Nora Krawczyk | Retratos da Escola | 2019 |
| O corpo nas aulas de Educação Física: concepções e práticas pedagógicas no colégio da polícia militar | Aline Gomes Machado Tadeu João Ribeiro Baptista | Motrivivência | 2019 |
| Educação não é caso de polícia: uma análise foucaultiana da militarização de escolas públicas no Brasil | Victória Batistela Silva Rodrigues | Revista O Cosmopolítico | 2019 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 29 – Artigos acadêmicos publicados em 2020

| Título | Autores (as) | Revista | Ano |
|--|---|----------------------------------|------------|
| Processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás | Miriam Fábria Alves Neusa Sousa Rêgo Ferreira | Educação & Sociedade | 2020 |
| Militarizar para educar? Educar para a cidadania? | Maria Eliene Lima Iria Brzezinski Antonio da Silva Menezes Junior | Educação & Sociedade | 2020 |
| Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil | Eliza Bartolozzi Sue Ellen | Revista Temas em Educação | 2020 |
| A militarização como política de educação pública | Hercules Guimarães Honorato | Revista Relações Sociais - REVES | 2020 |
| Militarização da educação pública no Brasil: a derrocada da empatia? | Fernanda Insfran Juliana Creso Lopes Alessandra Tozatto Gleiciane Lage Soares Poubel Tiago Afonso Sentineli Thalles Azevedo Ladeira Sâmela Estéfany Francisco Faria | Revista Saúde & Ciência Online | 2020 |
| Militarização das escolas públicas e a reforma empresarial da educação: contradições nas escolas já militarizadas | Edna Mara Corrêa Miranda | Cadernos de Educação Básica | 2020 |
| Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas | Edileuza Fernandes Silva Ilma Passos Alencastro Veiga Rosana César de Arruda Fernandes | Revista Exitus | 2020 |
| Militarização da escola pública: uma reflexão histórica do sistema educacional brasileiro e das lutas em Mato Grosso | Monica Strege Medici Domenico dos Santos Medici Marcelo Franco Leão | Revista Destaques Acadêmicos | 2020 |
| Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará | Alessandra de Araújo Benevides Ricardo Brito Soares | Nova Economia | 2020 |
| O projeto de militarização da Educação brasileira e o retrocesso na formação de adolescentes para a cidadania e vida democrática | Natal dos Reis Carvalho Junior Juvêncio Borges Silva | Revista Húmus | 2020 |
| O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação | Graziella Souza dos Santos | Práxis Educativa | 2020 |
| Uma crítica arendtiana ao programa nacional das escolas cívico-militares | Rodrigo Grazinoli Garrido | Synesis | 2020 |
| A teocratização, privatização e militarização no Governo Bolsonaro: perspectivas antidemocráticas e contrárias à educação | Clarissa De Franco Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão Filho | Mandrágora | 2020 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quadro 30 – Artigos acadêmicos publicados em 2021

| Título | Autores (as) | Revista | Ano |
|--|--------------------------|---|------------|
| Escolas públicas militarizadas como forma de violência legítima do estado sobre os estudantes da classe trabalhadora | Edna Mara Corrêa Miranda | Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação | 2021 |

| | | | |
|--|--|---|------|
| Militarização da educação: hierarquia e disciplina | Alessandro Pires Maciel Guirra | Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação | 2021 |
| Militarização das escolas públicas do Distrito Federal: uma análise sobre a violência | Mariana Teixeira dos Santos Thiago de Faria e Silva | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2021 |
| Escola de Gestão Compartilhada: modelo que ameaça a gestão democrática ou coloca-se como opção para melhorar a educação do Distrito Federal? | Cláudio Hiroshi Nakata | Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal | 2021 |
| Militarização da Escola Pública em Goiás: dilemas da Educação Física Escolar em tempos de autoritarismo | Fernando Lionel Quiroga Beatriz Aparecida Paolucci KellyFerreiraPires Isaac de Lima Neves Maycon Ornelas Almeida | Conexões | 2021 |
| “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie | Catarina de Almeida Santos | Educação & Sociedade | 2021 |
| Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação | Miriam Fábria Alves Lívia Cristina Ribeiro dos Reis | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação | 2021 |
| Juventude e educação: a militarização das escolas em Goiás | Flávio Munhoz Sofiati Caio Henrique Salgado Barbosa | Revista Educação (UFMS) | 2021 |
| Direito fundamental à educação e a militarização das escolas públicas no Paraná | Carla Giselle Duenha de Souza Lissandra Espinosa de Mello Aguirre | Teoria E Prática Da Educação | 2021 |
| Relações de gênero, sexualidades e militarização das escolas públicas: disciplina, vigilância e silenciamento | Roney Polato de Castro Michele Gomes da Silva | Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação | 2021 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO À EAPE

Universidade de Brasília – UnB/FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE



Prezada Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE-SEEDF).

Eu, Mariana Teixeira dos Santos, matrícula 200098811, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus, desenvolvo a pesquisa intitulada: **Escola de Gestão Compartilhada: um estudo de caso do processo de militarização das escolas públicas do DF**. O trabalho tem como objetivo fazer uma análise sobre disciplina e a participação social dentro das instituições do Projeto Escola de Gestão Compartilhada.

Dessa forma, solicito a autorização para a pesquisa de campo – etapa de coleta de dados – nos meses de junho, julho e agosto de 2022, com realização de aplicação de questionário online e/ou impresso de rápido preenchimento e adesão voluntária para os discentes das instituições que implementaram a Gestão Compartilhada, bem como as escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). O instrumento será direcionado aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º do Ensino Médio. Solicita-se, também, autorização para que sejam realizados grupos focais com os estudantes.

Informo que será garantido o anonimato dos participantes e os dados serão exclusivamente para os fins de pesquisa.

Coloco-me à disposição. Desde já muito obrigada.

Discente Mariana Teixeira dos Santos
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Contatos: mariana.teixeira@edu.se.df.gov.br e 981614924

Assinatura

Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus
Faculdade de Educação - FE
Departamento de Planejamento e Administração – PAD
Contatos: girlene@unb.br e 3307-2680

Assinatura

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Universidade de Brasília

Programa de Pós-graduação – Faculdade de Educação

Professora Orientadora: Dra. Girlene Ribeiro de Jesus

Mestranda: Mariana Teixeira dos Santos



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho (a) _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “ESCOLAS PÚBLICAS MILITARIZADAS NO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO SOBRE DISCIPLINA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL A PARTIR DO OLHAR DO ESTUDANTE”, de responsabilidade de Mariana Teixeira dos Santos, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é i) investigar a concepção de cultura disciplinar dentro do novo parâmetro de organização escolar; ii) analisar a percepção dos (as) estudantes acerca da disciplina; iii) identificar a participação social dentro da nova gestão; e iv) verificar a relação entre disciplina e participação social. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

O (a) estudante receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados se dará por meio de grupo focal e aplicação de questionário, tendo como sujeito de pesquisa os estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. É para este procedimento – grupo focal – que ele (a) está sendo convidado (a) a participar, e será realizado sem membros da Instituição Educacional, apenas a pesquisadora e os (as) estudantes estarão presentes. Será garantido o anonimato, tendo em vista que os (as) participantes de pesquisa não serão identificados (as) e nomeados (as) na análise dos dados. As Unidades Escolares integrantes da pesquisa também não serão nomeadas para resguardar ao máximo a integridade dos (as) estudantes e da gestão escolar.

Intenciona-se, com esta pesquisa, que seja oportunizado aos agentes públicos, ao governo distrital, à comunidade acadêmica e à sociedade os subsídios para a ampliação do debate e o direcionamento quanto à melhor gestão das escolas públicas.

A participação do (a) estudante é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação do estudante a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 981614924 ou pelo e-mail mariana.teixeira@edu.se.df.gov.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de correspondência eletrônica para aqueles (as) que manifestarem interesse, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do (a) participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do (a) responsável pelo (a) estudante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE D - TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL

O/A Sr./Sra _____, (CARGO) do (INSTITUIÇÃO) onde os dados serão coletados, está de acordo com a realização da pesquisa **Escolas públicas militarizadas no Distrito Federal: um estudo sobre disciplina e participação social a partir do olhar do estudante**, de responsabilidade da pesquisadora Mariana Teixeira dos Santos, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Dra. Girlene Ribeiro de Jesus, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de aplicação de questionário online e/ou impresso, de rápido preenchimento e adesão voluntária, para os discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º do Ensino Médio. A etapa de coleta de dados da pesquisa terá a duração de três meses, com previsão de início em junho/2022 e término em agosto/2022. Porém, a etapa de coleta de dados na instituição será de dois dias, a serem acordados com a instituição.

Eu, (NOME DO RESPONSÁVEL), (CARGO) do (INSTITUIÇÃO) onde os dados serão coletados, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, _____ de _____ de 2022.

Nome do/da responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do/da responsável instituição

APÊNDICE E - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES



Este roteiro de grupo focal foi elaborado pela mestrandia Mariana Teixeira dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), orientada pela professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus, as quais podem ser contatadas pelo e-mail mariana.teixeira@edu.se.df.gov.br ou telefone (61) 981614924. O presente trabalho tem por objetivos: analisar a disciplina e a participação social nas Escolas do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal. A participação é voluntária e o estudo possui finalidade de pesquisa. Os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, a privacidade dos (as) participantes.

1. Escola

- 1.1 Na opinião de vocês, como seria uma escola ideal?
- 1.2 E esta escola onde vocês estudam, como ela é?
- 1.3 A presença de militares trouxe mudanças para a escola? Quais?

2. Disciplina

- 2.1 Depois que os militares chegaram à escola, como é o comportamento de vocês aqui dentro, houve alguma mudança?
- 2.2 Como é a dedicação de vocês aos estudos depois que os militares chegaram à escola? Vocês percebem se mudou alguma coisa?
- 2.3 Como vocês se sentem com a presença dos militares na escola?
- 2.4 Quando vocês quebram alguma regra aqui dentro da escola, o que acontece?

3. Participação Social

- 3.1 Quando a turma precisa decidir alguma coisa, o que vocês fazem?
- 3.2 Vocês têm Grêmios Estudantil? E o que o Grêmios faz?
- 3.3 Sobre as aulas, há conteúdos para vocês pensarem sobre a sociedade onde vivem?
- 3.4 A escola incentiva a participação política de vocês? Como? E a participação nas decisões da escola?
- 3.5 Os pais/mães/responsáveis passaram a vir mais na escola depois que os militares chegaram

ANEXOS

ANEXO A – DOCUMENTO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

25/01/2019 SEI/GDF - 17589876 - Despacho



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Subsecretaria de Educação Básica

Despacho SEI-GDF SEE/GAB/SUBEB Brasília-DF, 24 de janeiro de 2019

Assessoria Especial

A Subsecretaria de Educação Básica reconhece a necessidade do enfrentamento da violência no ambiente escolar e a promoção da cultura da paz, por entender que são condições para se garantir um ambiente pedagógico favorável às aprendizagens dos estudantes e ao desenvolvimento de projetos educativos das escolas. Entretanto, considera-se que alguns aspectos do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada podem suscitar dúvidas e questionamentos jurídicos por parte da comunidade escolar:

a) A Lei 4.751/2012, de Gestão Democrática do Sistema de Público de Ensino do Distrito Federal, estabelece a escolha da equipe gestora por meio de processo eletivo com ampla participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Contudo, o referido projeto piloto é conceitualmente conflitante com o previsto na referida Lei, no que se refere à composição da equipe gestora. Destaca-se que o projeto não vislumbra a participação da comunidade na escolha da Gestão Estratégica e Disciplinar.

b) A função social precípua da escola é o processo de ensino-aprendizagem, conforme Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394, de dezembro de 1996). Assim, ao nivelar hierarquicamente a Gestão Pedagógica e Gestão Disciplinar-Cidadã, o projeto piloto confronta essa função garantida pela Carta Magna e a legislação educacional, o que gera questionamento em instâncias superiores.

c) O Artigo 3º da Portaria (minuta) que prevê a implantação do projeto piloto faz referência à Lei 12.086 de 06 de novembro de 2009, artigo 118, afirmando que “a Polícia Militar do Distrito Federal poderá coordenar e supervisionar as instituições de ensino da rede pública de educação básica, com o propósito de atender a população, buscando uma aproximação social alicerçada em direitos humanos e na participação comunitária”. Entretanto, o texto literal da referida Lei circunscreve esta atuação militar apenas no que diz respeito “a orientação e supervisão do Comando da Polícia Militar do Distrito Federal e do Comando do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal”, o que não inclui processos decisórios de liderança e gestão. Ressalta-se que portarias não são instrumentos legais susceptíveis a se sobreporem a leis, tais quais a 4.751/2012 e a 12.086/2009. Alerta-se que o escopo do projeto fere, assim, a legislação em vigor.

Há de se considerar os impactos da criação de estrutura de pessoal desigual para apenas quatro unidades escolares, diante da inexistência de profissionais exclusivos para o acompanhamento disciplinar em todas as outras escolas da SEEDF. Recomenda-se a proposição de um programa de interesse disciplinar com apoio de profissionais civis (orientadores educacionais, psicólogos, equipes de atendimento psicopedagógico). Ademais, há solicitações das escolas para autorização de projetos pedagógicos que demandam profissionais específicos para atuação em sala de leitura, laboratórios de informática e ciência, entre outros, que não têm sido atendidas pela SEDF.

https://sei.df.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2130... 1/2

25/01/2019

SEI/GDF - 17589876 - Despacho

Por fim, considerando os préstimos das Corporações Militares, sugere-se a recomposição e o resgate do papel histórico e relevante socialmente, outrora realizado por essas Corporações no Projeto do Batalhão Escolar, para se restabelecer o ambiente seguro e favorável ao trabalho pedagógico.

SÉRGIO ELIAS CARVALHO MACHADO

Subsecretário de Educação Básica



Documento assinado eletronicamente por **SERGIO ELIAS CARVALHO MACHADO - Matr. 02049252, Subsecretário(a) de Educação Básica**, em 24/01/2019, às 21:02, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=17589876)
verificador= 17589876 código CRC= 6DAE5C6E.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

SBN QD 02 Bloco "C" Edifício Phenícia Brasília - Bairro ASA NORTE - CEP 70.040-020 - DF

3901-3294

Doc. SEI/GDF 17589876

00080-00008269/2019-64

ANEXO B – MEMORANDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DA EAPE



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº021/2021 – EAPE

Brasília, 23 de março de 2022.

Para: **Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto e Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga e EAPE.**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de MARIANA TEIXEIRA DOS SANTOS, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília – UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.


Atenciosamente,

ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO
Matrícula – 27.087-3
Diretor Pedagógico

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

ANEXO C – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO PARA A PLATAFORMA BRASIL

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escolas públicas militarizadas no Distrito Federal: estudo sobre disciplina e participação social a partir do olhar do estudante

Pesquisador: Mariana Teixeira dos Santos

Versão: 3

CAAE: 57887522.0.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 036798/2022

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Escolas públicas militarizadas no Distrito Federal: estudo sobre disciplina e participação social a partir do olhar do estudante que tem como pesquisador responsável Mariana Teixeira dos Santos, foi recebido para análise ética no CEP Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - UnB em 16/04/2022 às 15:31.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escolas públicas militarizadas no Distrito Federal: estudo sobre disciplina e participação social a partir do olhar do estudante

Pesquisador: Mariana Teixeira dos Santos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 57887522.0.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.551.325

Apresentação do Projeto:

Foi apresentada as pendências do parecer: 5.493.434, do projeto de pesquisa intitulado em: Escolas públicas militarizadas no Distrito Federal: estudo sobre disciplina e participação social a partir do olhar do estudante, de autoria da pesquisadora responsável: Mariana Teixeira dos Santos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a perspectiva dos estudantes acerca da disciplina e da participação social dentro de escolas públicas militarizadas do Distrito Federal.

Objetivo Secundário:

Investigar a concepção de cultura disciplinar dentro do novo parâmetro de organização escolar.

Analisar a percepção dos estudantes acerca da disciplina.

Identificar a participação social dentro da nova gestão.

Verificar a relação entre disciplina e participação social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados, bem como fazer para minimizar os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está em acordo com as resoluções do CNS 466/2012 e 510/2016 e suas

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.551.325

complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram apresentados de forma clara e objetiva.

Recomendações:

Entregar o relatório parcial e relatório final nos prazos estipulados pelo cronograma aqui apresentado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1931297.pdf | 04/07/2022 22:01:20 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termodeautorizacaoparautilizacaodeimagemesomdevoz.pdf | 01/07/2022 19:21:27 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| Orçamento | Orcamento.pdf | 01/07/2022 19:19:51 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 01/07/2022 19:16:30 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Questionario.pdf | 20/05/2022 19:30:29 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Grupofocal.pdf | 20/05/2022 19:29:48 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE_Questionario.pdf | 20/05/2022 19:29:06 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE_Grupofocal.pdf | 20/05/2022 19:27:37 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| Outros | Cartaderevisaoetica.pdf | 20/05/2022 19:26:40 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.551.325

| | | | | |
|---|--|------------------------|--------------------------------|--------|
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projetodepesquisadetalhado.pdf | 13/04/2022 23:50:51 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| Outros | Instrumentodecoletadedados.pdf | 13/04/2022 23:46:28 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| Outros | CartadeEncaminhamento.pdf | 13/04/2022 23:45:33 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| Outros | AceiteInstitucionalSEEDF.pdf | 13/04/2022 23:45:12 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| Outros | CurriculosLattesMarianaTeixeiradosSantos.pdf | 13/04/2022 23:40:05 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| Outros | CurriculoLattesGirledeRibeirodeJesus.pdf | 13/04/2022 23:39:46 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhaDeRosto.pdf | 13/04/2022 23:37:55 | Mariana Teixeira dos Santos | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 28 de Julho de 2022

Assinado por:

MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br