



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

AMARAL RODRIGUES GOMES

**MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL (2019-
2020): O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

Brasília
2021

AMARAL RODRIGUES GOMES

**MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL (2019-
2020): O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação do Professor Doutor Erlando da Silva Rêses, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE).

Brasília

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GG633m Gomes, Amaral Rodrigues
Militarização de Escolas Públicas no Distrito Federal
(2019-2020): o que dizem os professores? / Amaral Rodrigues
Gomes; orientador Erlando da Silva Rêses. -- Brasília, 2021.
152 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Militarização. 2. Escolas Públicas. 3. Docentes. 4.
Política Educacional. 5. Educação. I. Rêses, Erlando da
Silva, orient. II. Título.

GOMES, Amaral Rodrigues. **Militarização de Escolas Públicas no Distrito Federal (2019-2020): o que dizem os professores?** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

Aprovada em: 26/08/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses – Orientador
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB

Professora Dra. Miriam Fábila
Faculdade de Educação da Universidade de Goiás – FE/UFG

Professora Dra. Maria Abádia da Silva
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB

Professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus – Suplente
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente às forças da natureza por me possibilitar a lutar e chegar a esse objetivo que tanto desejava; ao meu orientador Dr. Erlando da Silva Rêses, pela parceria e sempre atento no auxílio desta pesquisa; aos membros da Banca: a Profa. Dra. Míriam Fábila Alves e a Profa. Dra. Maria Abádia da Silva, pela leitura atenta, compromissada e ética do texto e pelas contribuições que julgo muito importantes; à profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva, pela contribuição à pesquisa no Projeto de Qualificação; à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por me proporcionar o afastamento remunerado para estudo.

Ao grupo de Pesquisa Materialismo Histórico-Dialético e Educação (Consciência), assim como ao Grupo Pós-Populares, ambos coordenados pelo professor Dr. Erlando Rêses. Aos participantes da pesquisa que voluntariamente participaram das entrevistas sobre Militarização de Escolas Públicas do Distrito Federal.

À minha família: meus pais, João Gomes do Amaral e Maria de Lourdes Rodrigues de Sousa Amaral, minha companheira, Eugênia da Silva Chaves e meus filhos Kildery do Amaral Martins Rodrigues, Stefanny Martins do Amaral Rodrigues, Vítor Chaves do Amaral Rodrigues e Igor Chaves do Amaral Rodrigues, pelo apoio incondicional para que eu pudesse desenvolver a pesquisa, mesmo diante de condições adversas em decorrência de um período pandêmico que infelizmente ceifou a vida de muitas pessoas, inclusive de amigos próximos.

Às amigas e aos amigos com quem tive o prazer de estudar disciplinas na UnB, sempre muito solícitos comigo, com os quais construí um lastro de amizade e de solidariedade.

Aos amigos, em especial: Lara Andreia Sant' Ana Cardoso, Lenida Perpétuo, Marcos Barreto, Geraldo Coelho, Alexandre Tolentino, Ana Claudia Fernandes, Macário dos Santos Neto, Flavia Barbosa, Firmino Queiroz, Leila Maria de Jesus Oliveira, Ricardo Pacheco, Ana Paula Pinheiro, Alisson Costa, Wallace Pinel, Reinouds Silva, Dimitri Silveira e Antônio Carlos Andrade de Sousa e minha revisora do texto Érica de Freitas.

A todos os trabalhadores que compreendem a Luta de Classes na sociedade capitalista em que vivemos.

COMPORTAMENTO GERAL

Gonzaguinha (1973)

*Você deve notar que não tem mais tutu
e dizer que não está preocupado
Você deve lutar pela xepa da feira
e dizer que está recompensado
Você deve estampar sempre um ar de
alegria
e dizer: tudo tem melhorado
Você deve rezar pelo bem do patrão
e esquecer que está desempregado
Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabarem com o teu Carnaval?
Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabarem com o teu Carnaval?
Você deve aprender a baixar a cabeça
E dizer sempre: "Muito obrigado"
São palavras que ainda te deixam dizer
Por ser homem bem disciplinado
Deve pois só fazer pelo bem da Nação
Tudo aquilo que for ordenado
Pra ganhar um Fuscão no juízo final
E diploma de bem comportado
Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabarem com o teu Carnaval?*

*Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabarem com o teu Carnaval?
Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
E um Fuscão no juízo final
Você merece, você merece
E diploma de bem comportado
Você merece, você merece
Esqueça que está desempregado
Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo lega*

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto analisar o posicionamento de docentes acerca da militarização de escolas públicas do Distrito Federal, processo iniciado em 2019 por decisão do atual Governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, por meio da Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), que transforma quatro escolas públicas da região em Colégio da Polícia Militar (CPM), Portaria Conjunta n. 9 (DISTRITO FEDERAL, 2019c) e da Portaria Conjunta n. 22 (DISTRITO FEDERAL, 2020b), em Colégio Cívico Militar (CCM). A fim de se alinhar ao projeto do Governo Federal, que criou o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) (BRASIL, 2019c) para implantação da militarização das escolas públicas em nível nacional, verifica-se a iniciativa contraditória à Lei n. 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Na Gestão Democrática, os cargos de direção e vice-direção são eleitos pela comunidade escolar, o que se altera com o projeto de militarização, mediante implementação da Gestão Compartilhada, na qual a gestão pedagógica é posta sob responsabilidade de profissionais civis, e a gestão disciplinar passa a ser realizada por membros da Polícia Militar, Corpo Militar de Bombeiros ou Forças Armadas. Neste contexto, a problematização da pesquisa é: como os docentes das escolas públicas periféricas do Distrito Federal se posicionam acerca dessa militarização? Os sujeitos da pesquisa foram docentes de escolas públicas periféricas já militarizadas no Distrito Federal. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevista semiestruturada coletiva virtual, com 17 docentes, e análise documental, os quais apontam que implantação do regime de militarização de escolas públicas caracteriza uma contradição com as concepções teóricas contidas no currículo, uma vez que a escola militarizada impõe uma série de normas que ferem os princípios de liberdade estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2005) e na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Assim, ao analisarmos as entrevistas dos sujeitos pesquisados, encontramos que 9 se declararam contrários à militarização de escolas públicas do Distrito Federal, 7 foram favoráveis e 1 se absteve, limitando-se a dizer que preferia esperar a volta das aulas presenciais para poder ter um posicionamento. Quanto à análise documental a partir do Currículo em Movimentos das Escolas Públicas do Distrito Federal (2014, 2018) e das Propostas Pedagógicas (2020) das 12 escolas militarizadas, encontramos contradições em relação à concepção de educação prevista nos documentos, tendo em vista que se alinham a tendências críticas não reprodutivistas: Saviani (Pedagogia Histórico Crítica) e Paulo Freire (Tendência Libertadora).

Palavras-chave: Militarização. Escolas Públicas. Docentes. Política Educacional. Educação.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze position of teachers of Federal District's public education facing the militarization, initiatives started in 2019 by Ibaneis Rocha, Governor of the Federal District, through Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), which transforms four regional public schools into Military Police Schools (CPM), and later, through Portaria Conjunta n. 9 (DISTRITO FEDERAL, 2019c) and Portaria Conjunta n. 22 (DISTRITO FEDERAL, 2020b), into a Civilian/Military School (CCM). With the objective into aligning into the Federal Government's project, which created the National Civilian/Military Schools National Program (PECIM) (BRASIL, 2019c) to implement the militarization of public schools nationally, it has been verified the existence of a contradictory initiative to the Lei n. 4.751 from February 7th, 2012, regarding the education system and the democratic management of public education system of the Federal District. In the democratic management model, the director and vice-director seats are elected by the school community, which is altered by the militarization project through the shared management system, in which the pedagogic management roles are under civilian responsibility, and the disciplinary management will be the responsibility of members of the Military Police, Military Firefighters Corps or the Armed Forces. In this context, the research's guided by the following question: How are peripheral teachers school's staff from the Federal District positioned in regards of such militarization? The research subjects will be teachers at peripheral public schools already militarized in Federal District. The methodological procedures involved a semi-structured virtual collective interview, with 17 teachers, research and document analysis. The execution of a militarized public-school project contradicts the theoretical concepts that are included in the curriculum, as militarized schools impose numerous rules that go against the freedom principles described in the Basic Education Guidelines (LDB) (BRASIL, 1996), in the Child and Adolescent Statute (ECA) (BRASIL, 2005) and the 1988 Federal Constitution (BRASIL, 1988). Thus, when analyzing the interviews of the researched subjects, we found that 9 declared themselves against the militarization of public schools in the Federal District, 7 were in favor and 1 abstained, simply stating that he would prefer to wait until the physical classes resume to be able to have a stance on the matter. As for the documentary analysis from the Curriculum in Movements of Public Schools of the Federal District (2014, 2018) and the Pedagogical Proposals (2020) of the 12 militarized schools, we found contradictions in relation to the concept of education provided for in the documents, considering that it is aligned with non-reproductive critical tendencies: Saviani (Critical Historical Pedagogy) and Paulo Freire (Liberating Tendency).

Keywords: Militarization. Public Schools. Teachers. Educational politics. Education.

SUMÁRIO

MEMORIAL	11
INTRODUÇÃO	15
1 MILITARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: PRIMEIROS PASSOS NO BRASIL	24
1.1 Aspectos históricos da militarização de escolas no Brasil	28
1.2 Transformação da escola pública em militarizada pelos estados	32
1.3 o papel da escola pública militarizada na formação dos estudantes na sociedade capitalista	45
1.4 A escola militarizada e as contradições com o Marco Legal	49
2 A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL	55
2.1 A implantação da militarização das escolas públicas do Distrito Federal	55
2.2 A implantação da escola militarizada no Distrito Federal	57
2.2.1 Os desdobramentos iniciais da militarização das escolas públicas no DF	69
3 A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DF: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS	78
3.1 A pesquisa na perspectiva da abordagem qualitativa	80
3.2 Técnicas de pesquisa utilizadas	80
3.2.1 Entrevista semiestruturada virtual	80
3.2.2 Pesquisa documental	83
3.2.3 Sujeitos da pesquisa	84
3.3 Caracterização das escolas públicas militarizadas do Distrito Federal	87
3.4 Procedimentos de análise dos dados	92
3.4.1 Análise documental: propostas pedagógicas das escolas militarizadas do Distrito Federal	93
3.4.2 Análise das entrevistas semiestruturadas	94
3.4.2.1 Categoria 1: Resistência à militarização da escola	95
3.4.2.2 Categoria 2: Concepção de educação oportunizada pela Escola Militarizada	99
3.4.2.3 Categoria 3: Disciplina	108
3.4.2.4 Categoria 4: Vulnerabilidade	110
3.4.2.5 Categoria 5: Trabalho pedagógico	114
3.5 Posicionamento de docentes entrevistados acerca da militarização de escolas públicas do Distrito Federal	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	149
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	149
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	150
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	151

Apêndice D – Resposta da Subsecretaria de Gestão de Pessoas do DF sobre consulta realizada em setembro de 2020 acerca da formação de professores

152

MEMORIAL

Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.

Karl Marx (2020)

Ao ler a frase de Marx, no prefácio à contribuição à crítica da economia política (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020) a qual observa que a consciência é determinada pelo ser social e não ao contrário, iniciei o meu memorial por meio de algumas lembranças de minha história de vida, acadêmica e profissional. Eu nasci em 30 de setembro de 1973, no interior chamado Alegre, no Distrito de Ipaporanga (hoje emancipada), Município de Nova Russas, no Estado do Ceará. Sou o primogênito de sete filhos do senhor João Gomes do Amaral e de dona Maria de Lourdes Rodrigues de Sousa Amaral. Desde cedo, ajudava nas tarefas da família, cuidando dos animais que meu pai criava. Em 1981, iniciei os estudos numa escola rural próxima à minha casa e, pelo fato de ser nascido de setembro, não pude ingressar na escola em 1980, uma vez que completaria sete anos depois do período estabelecido pela legislação.

As crianças entravam no pré-escolar e tinham de aprender, no primeiro ano, a *Cartilha do ABC*, quando a professora usava uma folha furada para que o aluno reconhecesse a letra – o processo era bem tradicional. No final do ano, caso a criança fosse aprovada, estudaria uma outra cartilha chamada *Cartilha da Mimi*. Só depois de passar por essas duas cartilhas era possível o ingresso na 1ª série do que, à época, denominava-se Primeiro Grau. Apresentei um bom rendimento quanto à aprendizagem da *Cartilha do ABC* e a professora chamou minha mãe para que ela adquirisse a *Cartilha da Mimi*, pois me considerava-me apto a estudá-la. Assim, consegui cursar as duas cartilhas no primeiro ano letivo e, ao fim daquele ano, fui promovido para a 1ª série. Dessa forma, eu me preparei para a tão sonhada 1ª série; porém, quando regressei às aulas, a professora fora substituída: a anterior casara-se e pediu transferência, e a nova professora me prejudicou, visto que me indicou retornar à *Cartilha da Mimi*. Essa ação representou uma primeira experiência traumática no ambiente escolar.

Voltando para casa, falei aos meus pais que, se fosse regressar à *Cartilha da Mimi*, não mais estudaria. Minha mãe conversou com a professora, que se mostrou

intransigente, nem mesmo aceitando a proposta de, pelo menos, realizar um teste, ou prova. Dessa forma, não foi possível nenhum acordo.

Minha mãe conversou com outra professora, que ministrava aulas a três quilômetros de minha casa: ela a aconselhou a me transferir de escola. Desse modo, consegui minha matrícula na 1ª série, ainda que tenha passado a estudar a uma distância considerável; fiquei naquela nova escola até a 3ª série do Primeiro Grau. Recordo-me que, tão logo fui alfabetizado, atuava como leitor de cartas para os vizinhos com parentes residentes principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, o que me enchia de orgulho pelos elogios que recebia das pessoas. Em 1984, deixei o interior e ingressei na 4ª série em uma escola situada na cidade de Ipaporanga. Ali, os estudos eram bem mais complexos, tendo em vista que havia três professores distribuídos em quatro matérias: Matemática, Português, Estudos Sociais e Ciências Naturais.

Sempre estudei no período vespertino, pois havia a necessidade de auxiliar nos trabalhos de casa e da roça. Minha família, composta por nove pessoas, vivia da agricultura de subsistência: meus pais tiveram quatro filhos em sequência, depois vieram mais três, somando, assim, sete filhos. A partir da 6ª série, passei a estudar à noite e, em 1989, concluí o 1º grau, hoje chamado Ensino Fundamental.

Fiquei um ano sem estudar devido às dificuldades de locomoção, pois o Segundo Grau era ofertado apenas na cidade mais próxima, que ficava a 40 quilômetros de distância, e não havia estrada asfaltada. Em 1991, Ipaporanga era emancipada e instituiu o curso de Magistério. Fui convencido pelo amigo Paulo Roberto Barros (Betim), professor e diretor da escola, a cursar este 2º Grau Profissionalizante, o qual concluí em 1993.

Na mesma época em que ingressara na nova escola, em julho de 1991, entrei para o serviço de Agente de Saúde Comunitário por meio de seleção simplificada, realizada pelo Estado do Ceará. Em 1992, fui eleito presidente da Associação dos Agentes de Saúde de Ipaporanga e passei a participar de várias reuniões, com o objetivo de conseguir regularizar a situação trabalhista da classe, como a garantia da assinatura das carteiras de trabalho.

Logo após me formar no atual Ensino Médio, em junho de 1994, eu me casei e me tornei pai em novembro. No final de 1995, pedi demissão do serviço de agente de

saúde, que infelizmente ainda não tinha conseguido a regularização trabalhista, e me mudei para Brasília. Chegando à capital, comecei a trabalhar na iniciativa privada, especialmente em *shopping centers*, e prestei três concursos: um no Distrito Federal (Secretaria de Estado de Educação) e dois em Goiás (Secretaria Municipais de Educação de Novo Gama e de Cidade Ocidental).

Em 1997, nasceu minha filha; no ano seguinte, fruto de um mal súbito, minha esposa faleceu, e eu fiquei com duas crianças órfãs ainda pequenas; graças a Deus, à minha irmã e a outras pessoas importantes, consegui cuidar de minhas crianças.

Em 1999, tomei posse como professor na Secretaria Municipal de Educação do Município de Novo Gama e, em 2001, assumi o cargo de professor na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dispensando a convocação da Secretaria Municipal de Educação da Cidade Ocidental. Em 2003, ingressei no curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brasília (UNICEUB), no qual conheci minha atual esposa. Casei-me novamente em 2005, mesmo ano em que concluí o curso. Desse casamento, tive mais dois filhos. Em 2007, matriculei-me no curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade do Tocantins (UNITINS).

Em minha trajetória na Secretaria de Educação, trabalhei como professor de Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, e ocupei cargos de Diretor, Vice-Diretor e Assessor do Coordenador Regional de Ensino do Gama. Em 2016, cursei a disciplina de Avaliação da Educação Básica como aluno especial na Universidade de Brasília (UnB) e, por motivos de trabalho, me afastei novamente da academia. Em 2019, pela primeira, vez, resolvi me inscrever na seleção para o mestrado e escolhi a linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), sendo contemplado com uma vaga depois do rigoroso processo de seleção.

Nas experiências como gestor, vivi as dificuldades enfrentadas pelas escolas com relação aos aspectos financeiros, muito constantes, os quais obrigam os gestores a tomarem medidas drásticas, chegando a se endividarem no comércio, sem ter a garantia de que o Estado lhes ressarcirá as despesas; além disso, é necessário administrar, cotidianamente, a falta de pessoal, como porteiros, merendeiros e outros profissionais, o que acontece muitas vezes. Por todos esses motivos, não pude permanecer indiferente frente à proposta de militarização das escolas públicas, modelo no qual o Estado converte escolas públicas em Colégios da Polícia Militar (CPM), iniciando, assim, a propagação da militarização como solução para o combate

à indisciplina, à violência e aos baixos índices de aprendizagem dos estudantes. Motivado por minha experiência no território da escola pública, dispus-me a investigar em diálogo teórico-conceitual o fenômeno como tema de minha pesquisa, com o compromisso de desenvolver um estudo concreto, para entender o fenômeno da escola pública.

INTRODUÇÃO

O homem, como ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.

Paulo Freire (1983)

A presente Dissertação tem como objeto de estudo o fenômeno de militarização de escolas públicas do Distrito Federal (DF), tomando como sujeitos de pesquisa os/as docentes de escolas públicas militarizadas entre 2019-2020, inspirado em pesquisa anteriormente realizada por Rêses e De Paulo (2019), em que se apresentou a posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. Assim, buscou-se realizar uma investigação análoga no DF, a fim de registrar o posicionamento de docentes da Educação Básica acerca do processo na capital do país.

Neste caso, entendemos ser importante esclarecer ao leitor a razão da escolha do tema. Em 2019, quando realizamos o Estado da Arte (ou Estado do Conhecimento), consultamos em repositórios da CAPES, da Universidade de Brasília e de outras universidades federais e particulares e não encontramos nenhuma dissertação/tese sobre militarização de escolas públicas no Distrito Federal, tendo em vista que o processo iniciou no primeiro semestre do ano de 2019.

Segue um quadro com as pesquisas encontradas sobre o tema, em nível de mestrado, realizadas em outras instituições e estados distintos:

Quadro 1: Dissertações entre 2019 e 2016 sobre o tema militarização de escolas públicas

Estado da Arte ou do conhecimento: Dissertações/Teses 2016 - 2019					
n.	ano	Título da obra	Autor(a)	Orientador (a)	Instituição
1	2019	Militarização do Ensino no Estado de Goiás: Implementação de um modelo de Gestão escolar.	DE PAULO, Weslei Garcia	RÊSES, Erlando da Silva	UNB
2	2019	Fundamentos e Práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: Entre Fardas, Manuais e Boletins.	RIBEIRO, Renata Lopes Silva	ARAUJO, Juliana, Pereira de	UFG
3	2018	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.	LACERDA, Silvana Márcia Batista de.	ADAMOGLU, de Oliveira Samir	UFPB

4	2018	Gestão Militar” da Escola Pública em Goiás: Um Estudo de caso da implantação de um Colégio Estadual da Polícia Militar em Aparecida de Goiânia.	FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo	ALVES, Miriam Fábia.	UFG
5	2018	A Educação para a Cidadania e a Militarização para a Educação.	LIMA, Maria Eliene.	MENEZES JÚNIOR, Antônio da Silva	PUCGO
6	017	Militarização das escolas públicas em Goiás: Disciplina ou Medo?	CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho. Moura	RIBEIRO, Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante	PUCGO
7	2017	Pacto pela educação: O cumprimento da agenda Neoliberal em Goiás e a Militarização das escolas públicas.	BEZERRA, Nilson Pereira	PINHEIRO Veralúcia	UEG
8	2016	A Militarização da Escola Pública em Goiás	SANTOS, Rafael José da Costa.	SUGIZAKI, Eduardo	PUC/ GO

Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste contexto, o Distrito Federal é o centro das decisões políticas e administrativas em nível nacional e conhecido como uma das Unidades Federativas em que os profissionais da educação possuem uma boa formação, além de o sindicato dos professores ser bem atuante politicamente.

Não obstante, de acordo com levantamento realizado na Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), em setembro de 2020, há, em seu quadro, 24.815 professores/as da Educação Básica efetivos e ativos, dos quais 276 são doutores, 1.835 são mestres, 17.997 têm especialização, 4.530 são graduados com Licenciatura Plena, 63 contam com Licenciatura Curta e somente 114 não tiveram sua formação informada.

Apesar de todo esse contingente de profissionais, desconsiderando os servidores técnico-administrativos, a decisão de mudança do regime das escolas não foi debatido com os educadores de forma democrática inclusive, Mendonça (2019), assevera que o Subsecretário de Educação Básica na época foi exonerado por se posicionar contrário ao projeto em uma nota técnica.

O processo de militarização de escolas públicas tem sido realizado por meio da denominada “Gestão Compartilhada” (GC), na qual a esfera pedagógica permanece sob a responsabilidade de uma equipe gestora civil e as questões disciplinares, sob responsabilidade da Polícia Militar (PM), do Corpo de Bombeiros Militares (CBM) ou

das Forças Armadas (FA). No DF, a mudança teve início por iniciativa do governador Ibaneis Rocha Barros Junior, eleito em 2018 pelo partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que implantou a militarização de escolas públicas por meio da Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), firmada entre a SEEDF e a Secretaria de Estado de Segurança Pública (SSPDF).

A medida é baseada em um rigoroso Manual Disciplinar (2019) elaborado pela Secretaria de Estado de Segurança Pública (SSPDF), que impõe uma série de regras e proibições aos estudantes, com impossibilidade de expressarem suas especificidades identitárias e culturais, por exemplo: o uso de cabelo longos ou de adereços como brincos (para todos os rapazes; às moças, há a limitação de apenas um par deles, sem ser extravagante), além de proibição da criação de organizações de representação e atuação política; dessa forma, dificulta-se a organização de grêmios estudantis, o que viola princípios legais da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2005).

Assim, a política de militarização dessas escolas públicas tem causado polêmica e resistência entre professores, pesquisadores educacionais, pais, sindicatos e estudantes. Seus defensores afirmam que os índices de violência caem e os de aprendizagem aumentam, enquanto os que se opõem denunciam a iniciativa como uma propaganda enganosa e segregacionista, que não melhora o ensino, tampouco reduz a violência.

Para Meucci (2016), a educação baseada na disciplina militar é estruturada na ideologia prussiana de controle das massas desde a infância. O autor acrescenta que essa ideologia vem ao encontro das necessidades do século XXI: o mundo está em um processo acelerado de mudanças, o que exige uma educação que forme cidadãos ativos, criativos, que pensem e ajam de forma autônoma, crítica e emancipada. Dessa forma, a militarização das escolas públicas do Distrito Federal destoa da proposta do Currículo do Distrito Federal, cujo título é: *Currículo em Movimento das Escolas públicas do Distrito Federal* (DISTRITO FEDERAL, 2014, 2018). Esse currículo tem se adaptado às habilidades indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e enfatiza que está alicerçado na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2018).

Nesse sentido, a militarização das escolas públicas caminha na contramão dos pressupostos estabelecidos pelo currículo em vigor, da mesma forma como contrasta

com a Lei da Gestão Democrática 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012), que determina eleição direta para diretor/a e vice-diretor/a, os quais devem ser servidores/as do quadro de efetivos da SEEDF.

Deve-se também considerar que:

Não parece fazer bem ao processo educativo a presença de policiais fardados e armados junto a crianças e adolescentes em situação escolar; não parecem adequadas às rígidas normas de disciplina calcadas apenas na obediência heterônoma, que pouco ou nenhum resultado pedagógico alcança a não ser o adestramento a comportamentos padronizados, inclusive de aparência, de fala, de cumprimento; não parece fazer bem a crianças e adolescentes negar-lhes o direito à diversidade e à própria individualidade, obrigando-os a manter determinado corte de cabelo ou proibindo-as de usar certos tipos de adereços próprios da idade em que o vínculo a grupos e tribos é característico. (MENDONÇA, 2019, p. 607)

A partir de todas essas considerações, levantaremos algumas reflexões para compreendermos a quem interessa a militarização das escolas públicas em atos unilaterais de governadores. É importante considerar que, hoje (2021), há uma verdadeira apologia à militarização por parte do governo neoliberal e conservador de Jair Bolsonaro. O atual chefe da nação criou, em nível federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (BRASIL, 2019c), o qual demonstra não respeitar as escolhas democráticas, sobretudo dos/das reitores/reitoras nos processos eleitorais das universidades federais, a título de exemplo.

As pesquisas de Rêses e Paulo (2019), Alves e Toschi (2019), e Mendonça (2019) mostram que a militarização das escolas públicas, em todas as Unidades Federativas (UF) que aderiram até agora ao modelo, são justificadas por discursos de combate a “situações de risco” no interior dessas unidades de ensino e suas adjacências, tais como: vandalismo, venda e consumo de drogas, falta de respeito dos estudantes para com os/as professores/as, falta de patriotismo, além de indicar resultados positivos, como melhora no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Exame Nacional do Ensino Básico (ENEM) após a militarização, entre outros argumentos.

No entanto, essa escolha para se combater a violência nas escolas torna-se paradoxal, tendo em vista que esse ambiente não é “uma ilha”: está inserido na comunidade. Dessa forma, a polícia que ocupa esse espaço para, supostamente, combater a violência é exatamente a mesma que não consegue solucionar problemas

recorrentes das cidades centrais e periféricas, nem reverter índices de criminalidade, e menos ainda contribuir para medidas que eliminem desigualdades socioeconômicas que extinga os motivos de violência. De acordo com Mendonça (2019), “a polícia que é chamada para impedir a violência na escola é a mesma que não consegue entregar resultados à sociedade em relação às políticas públicas de segurança para as quais ela efetivamente foi criada e existe” (p. 607).

Em relação ao aspecto de melhoria do desempenho dos/as estudantes, trata-se de argumentos questionáveis, por ser:

Ilusão de que as escolas militarizadas terão obrigatoriamente resultados escolares superiores às demais escolas. Os resultados positivos não são decorrência da militarização, mas das condições específicas de que são dotadas essas unidades escolares, com reforço de pessoal, maiores recursos, processos seletivos e, especialmente, com a dispensa de alunos que não se adaptam aos rigores dos padrões militares e dos indesejados (MENDONÇA, 2019, p. 607)

Assim, a militarização das escolas públicas fere o direito de todos à escola pública, pois as converte em instituições excludentes a partir de práticas segregatórias, como dispensa de estudantes que apresentem mais dificuldades de aprendizado e/ou adequação, rotulando-os como “indesejados”, e seleções para o ingresso, o que demonstra a falta de atendimento à comunidade circundante sem distinções.

A ideia da melhoria de resultados acadêmicos também precisa ser revista, ou mais bem exposta, levando em conta que esses colégios passam a receber atendimento diferenciado por parte do Poder Público, distanciando-as das demais: há maior aporte financeiro, com cobranças de “taxas” dos pais dos estudantes (por exemplo, nas escolas militarizadas no Estado de Goiás, conforme apontam Rêses e De Paulo (2019) e com pessoal oriundo das forças policiais: Polícia Militar (PM), Corpo de Bombeiro Militar (CBM) e Forças Armadas (FA).

Desse modo, verificaremos o processo de militarização das escolas e suas implicações no decorrer da história da educação brasileira, a fim de levantar que modelo de estudante ela busca formar e a quem interessa esse tipo de formação. Na atualidade, questionaremos os motivos pelos quais o governo de Bolsonaro tem ganhado destaque ao fomentar sua implantação em nível nacional. Perguntamo-nos se a militarização de escolas públicas tem relação com um recente movimento da sociedade civil denominado Escola sem Partido, que apregoava “uma escola livre da

ideologia de esquerda” (SAVIANI, 2018), sendo a militarização uma espécie de resposta à luta dos grupos contra hegemônicos que se organizam e resistem à aprovação das leis relacionadas ao projeto.

Todas essas questões são necessárias, tendo em vista as contradições na militarização das escolas públicas do DF que, ironicamente, provêm de uma lei em vigor denominada “Gestão Democrática”. Todavia, elas apenas exprimem inquietações do pesquisador: não compõem o foco desta pesquisa. Logo, ainda que contribuam para compreensão das múltiplas determinações contidas no objeto de pesquisa, não é nosso objetivo elucidá-las.

Portanto, a militarização da escola pública pode ser uma ameaça às ações políticas tanto de estudantes quanto de professores e equipe pedagógica, em virtude de intimidarem verdadeiramente qualquer gestão democrática, previamente garantida em lei distrital. Há nítida manipulação de termos e conceitos, com vistas a conduzir a sociedade ao equívoco.

Num sistema de produção capitalista, a ideologia da “neutralidade” pregada pela classe hegemônica visa unicamente naturalizar a exploração e a desigualdade; a esse respeito, Saviani (2013) afirma:

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político. (p. 26)

Dessa forma, é relevante existir um currículo que valorize os conhecimentos socialmente construídos e reconheça a divisão de classes estabelecidas pelo sistema vigente, de modo a informar e instrumentalizar cidadãos/ãs para o desafio de construir sociedades sem desigualdades, hoje e no futuro.

Em meio a todas essas questões, é importante ouvir os/as professores/as para compreendermos qual modelo de educação defendem: emancipadora dos estudantes, ou subserviente, baseada na individualidade, na noção de meritocracia e pautada na disciplina e na obediência verticalizada, ou seja, imposta de cima para baixo, uma visão em gritante contradição com a *Pedagogia Histórico-Crítica* (SAVIANI, 2013), a qual se posiciona de forma clara em favor da classe trabalhadora,

por entender ser a classe dominada na sociedade capitalista, consistindo numa pedagogia contra a hegemonia, que luta pela a transformação da sociedade atual.

No outro extremo, há uma pedagogia baseada em princípios reprodutivistas, acrítica, equivocada por alegar ser uma relação “apolítica”, que não transforma a sociedade, tendo como única função contribuir para manutenção do *status quo*, exatamente favorável à classe dominante, de acordo com Karl Marx na *tese dois* das *Teses sobre Feuerbach* ([1845] 1999):

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica. (MARX, 1999, p. 12)

Tendo em vista que o DF iniciou o processo de militarização das escolas públicas no primeiro semestre de 2019, quando transformou quatro dessas escolas militarizadas, percebeu-se a urgência em ouvir os docentes para compreender como sujeitos historicamente centrais pelo processo de formação de indivíduos avaliam essas transformações. Nesse sentido, apresentamos como problema da pesquisa: **como os/as docentes da Educação Básica se posicionam acerca da militarização de escolas públicas do Distrito Federal?**

Nessa perspectiva, balizamos nosso objetivo geral em:

- analisar o posicionamento de docentes da Educação Básica acerca da militarização de escolas públicas do Distrito Federal.

Os objetivos específicos são:

- compreender aspectos históricos da militarização de escolas públicas no Distrito Federal;

- caracterizar as escolas públicas militarizadas periféricas do Distrito Federal e sua região de abrangência, para conhecer a realidade sociocultural da comunidade escolar, de modo a apreender a concepção de educação expressa nos Projetos Político-Pedagógicos;

- identificar o posicionamento de docentes de escolas públicas militarizadas do Distrito Federal.

Rêses e De Paulo (2019), Mendonça (2019), Alves e Toschi (2019), Alves, Toschi e Ferreira (2018) entre outros abordam o processo de militarização das escolas públicas e seus impactos para a formação dos estudantes, baseado em: disciplina; segregação daqueles que não conseguem pagar as taxas; fardamento, com consequente proibição de expressão cultural, uma vez que esse modelo de escola procura nivelar os indivíduos sem considerar seus aspectos físicos, morais e étnicos. Dessa forma, esse levantamento foi importante para a escolha do tema proposto nesta pesquisa.

Dividiu-se esta dissertação em três partes, além desta introdução, de modo a compreender o posicionamento dos professores da Educação Básica das escolas públicas do DF.

O Capítulo 1, “Educação e militarização: primeiros passos no Brasil”, abordará o processo histórico da militarização de escolas públicas no Brasil com a finalidade de demonstrar que este fenômeno não é a-histórico, mas reflete a história construída pela sociedade brasileira ao longo do tempo e a dominação de um grupo sobre outro desde a chegada dos portugueses às terras brasileiras, que já eram habitadas por diferentes povos, características do modo de produção capitalista, como apontado por Marx (2013) e Netto e Braz (2012).

O Capítulo 2, “A militarização das escolas públicas do Distrito Federal”, discorre sobre o processo de militarização das escolas públicas do DF, desde a criação dos colégios militares (Colégio Dom Pedro II, gerido pelo CMBDF, e Colégio Militar Tiradentes, gerido pela PMDF), cuja finalidade é atender prioritariamente aos dependentes de policiais militares, mas que admite filhos de civis mediante realização de prova escrita, avaliação médica e psicopedagógica (Colégio Militar Tiradentes), processo bastante diferente das escolas públicas regulares (destinadas à comunidade estudantil da Educação Básica e transformadas em instituições escolares militarizadas). Portanto, analisaremos as escolas públicas militarizadas a partir de 2019 até o primeiro semestre de 2021.

O Capítulo 3, “A militarização de escolas públicas do DF: com a palavra os professores e professoras”, explicita o percurso metodológico, a caracterização das escolas públicas militarizadas do DF e sua região de abrangência, conforme Quadro 12 com o objetivo de conhecer a realidade social de seu entorno e, também descreve

os sujeitos da pesquisa , assim como o percurso metodológico, a partir da perspectiva de uma pesquisa qualitativa, por meio de: investigação social, análise de documentos e entrevistas fundamentadas nas teorias de Gonsalves (2001), Sánchez Gamboa (2012), Gil (2002, 2008) e Lakatos (2003) e Bauer e Gaskel (2008).

A análise dos dados procurou se aproximar da teoria social de Marx (2013): o materialismo histórico e dialético, a partir das categorias da contradição, historicidade e mediação. Para chegarmos às categorias *posteriori*, a partir da pesquisa de campo, utilizamos a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), contemplando as seguintes categorias: *Resistencia a militarização da escola*, *Concepção de educação oportunizada pela escola militarizada*, *Disciplina*, *Vulnerabilidade* e *Trabalho pedagógico*. Por fim, analisamos o posicionamento dos docentes pesquisados em relação a serem ou não favoráveis ao projeto implementado em 2019 no DF.

Após a análise dos dados, apresentamos as considerações finais, em que buscamos dialogar a partir das categorias *a priori* e *a posteriori*, a fim de realizarmos uma reflexão sobre o debate das políticas conservadoras sobre a militarização de escolas públicas do DF.

1 MILITARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: PRIMEIROS PASSOS NO BRASIL

[...] não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados.

Florestan Fernandes (1995)

Em relação à educação, é necessário verificar ser um fenômeno eminentemente humano, ou seja, não ocorre com os outros seres vivos; de acordo com Saviani (2011), a compreensão da natureza da educação, evidentemente, passa pela natureza humana. O autor acrescenta que o ser humano não se adapta a natureza, mas o contrário, pois age através do trabalho na transformação desta, a fim de garantir sua própria existência. Assim, a educação é uma exigência “do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11). Portanto, do trabalho, ocorre a transformação da natureza, por conseguinte se cria um mundo humano, o mundo, a cultura.

Por outro lado, Saviani (2011) afirma que a educação não se resume ao ensino; no entanto, o ensino é educação, conseqüentemente faz parte da natureza do processo educativo; não obstante, a atividade do ensino (a aula) exige a presença do professor e do aluno. Em se tratando de educação escolar, Saviani (2011) defende que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado; portanto, não se trata de qualquer tipo de saber, mas do conhecimento elaborado, sistematizado.

Ao defender esse tipo de escola, Saviani (2011) argumenta que, a partir da ação de se apropriar do conhecimento sistematizado, da cultura erudita, construída historicamente pela humanidade, os filhos dos trabalhadores conseguirão lutar contra a dominação de uma classe por outra, pois a “restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio” (SAVIANI, 2011, p. 20).

Assim, percebe-se, cada dia mais, a necessidade da luta por uma educação emancipadora que rompa com a dualidade existente entre, uma escola para a classe dominante e outra para dominada, segundo defendia Gramsci (2004), com a ideia da escola unitária. De acordo com Soares (2000), o modelo de escola proposto por Gramsci é reação ao dualismo escolar e tem como princípio da igualdade superar os

conflitos sociais, a fim de lutar para a unificação histórica do homem. A autora acrescenta que:

Gramsci considera a escola a principal, na sociedade civil, de formação de intelectuais. De modo especial, preocupa -lhe a preparação de intelectuais de novo tipo, organicamente ligados as classes subalternas, para que possam influir no processo de conquista da hegemonia civil, educando e formando os **simples**, ou seja, elaborando e tornando coerentes os problemas que as massas populares apresentam em sua atividade prática para, assim constituir um novo **bloco cultural e social**. É dentro dessa linha de raciocínio que Gramsci discute a organização da escola, pois considera uma das mais importantes instituições que movimentam o conteúdo ético estatal, isto é, as ideologias que circulam na sociedade civil sejam com a finalidade de legitimar o grupo dominante tradicional ou de lutar contra ele para fundar uma nova sociedade. (SOARES, 2000, p. 19, grifos da autora)

Portanto, a escola exige a presença do professor e do estudante, em virtude de ser uma das mais importantes instituições em que as ideologias da sociedade civil circulam; dependendo de como elas são abordadas, podem legitimar as ideias da classe dominante ou propiciar a luta, no sentido de construir uma nova sociedade. Nesse caso, é interessante a formação política do professor e da professora, com a intenção de haver posicionamento para um lado ou para o outro, analogamente ao que aponta Fernandes (2020), ao afirmar que “um professor tem que aprender a pensar em termos de luta de classes, mesmo que não seja marxista” (p. 250).

O sociólogo chama a atenção para o pensamento político; ao pensarmos em termos de luta de classes, há dois caminhos, pois não há neutralidade possível. Outro fator que o autor aborda é a questão de estarmos atentos sobre ser “notória a introdução de concepções que degradam e subestimam o ensino público, enaltecendo o ensino privado e que acabam por fortalecer a ideia de que a educação, para ser responsável, necessita ser sobretudo mercadoria” (FERNANDES, 2020, p. 255). Nesse sentido, ele sugere que, por esse e outros problemas, mais do que nunca o professor necessita de consciência política em seu cotidiano, de forma aguda e aguçada, assim como de instrumentos intelectuais para realizar a crítica a partir da realidade, a fim de, sobretudo, e desenvolver uma nova prática. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de os/as docentes se posicionarem em qual lado seguirão: o dos “exploradores ou dos explorados” (FERNANDES, 1995, p. 29).

De acordo com Saviani (2018), a educação é sempre um ato político: qualquer movimento que tente dissociá-la da política estará a serviço de colocá-la sob o jugo da classe dominante:

Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. (SAVIANI, 2018, p. xi)

Nesse sentido, o/a professor/a deverá assumir um posicionamento em sua prática, seja ela voltada ao questionamento ao sistema no qual está submetido, para que seu estudante assuma uma atitude crítica frente a sociedade em que vive, conseqüentemente possa transformar o modelo de exploração ao qual está submetido; do contrário, ele reforçará a ideologia da classe dominante e, assim, contribuirá para uma formação subserviente, como um indivíduo que deve se adaptar ao sistema colocado pelo modo de produção capitalista.

Logo, pudemos expor a visão de educação com que comungamos, defendida por Gramsci (2004), Saviani (2011; 2013; 2018), Freire (2002), Tonet (2015; 2016), entre outros, ou seja, uma educação que contribua não apenas com a emancipação política, mas também com a emancipação humana. De acordo com Tonet (2015) na tradição marxista há dois tipos de emancipação a política e a humana.

Ao analisar a questão judaica, Marx (2010) diferencia essas duas emancipações. Embora a política tenha sido realizada na passagem do Feudalismo para o Capitalismo, quando a burguesia era revolucionária, ele a reconhece como um fato importante. Todavia, o autor afirma que a “emancipação *política* representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana *dentro* do contexto do mundo vigente até aqui” (p. 41). Assim, entendemos que a emancipação humana será aquela que caracterizar não haver exploração de ser humano pelo outro.

Destarte, defendemos uma educação que rompa com a visão bancária do conhecimento e da ideia da:

narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2002, p. 58)

Freire (2002) critica arduamente o modelo de educação que coloca o estudante no papel de passividade, a fim de, supostamente, estar inserido no conjunto de melhores educandos, à medida que o docente, quanto mais assumir o papel de protagonista (e “encher a cabeça” de seus educandos com melhores conteúdos) melhor ele é.

Feitas essas considerações, passemos a conceituar a militarização da educação. O processo de militarização escolar ocorre de duas formas: colégios militares administrados pelo Exército ou colégios das corporações militares dos estados brasileiros e do DF (atendem filhos de militares e reservam vagas para civis, a partir de concurso público); colégios públicos transformados em militares.

O primeiro modelo é garantido pela Lei n. 9.786 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro em seu artigo 3º, que trata dos princípios educacionais, com destaque para *a seleção pelo mérito*. Há uma concorrência muito grande, com muitos cursos preparatórios e conteúdos na Internet voltados aqueles que querem se preparar para uma vaga nesses colégios. Nesse caso, é uma escola que seleciona os estudantes, o que difere do caráter essencial da escola pública.

A segunda forma de militarização da educação é quando o Estado transforma uma escola pública em militarizada, a partir de convênios com uma Secretaria de Segurança Pública (SSP) de alguma UF ou com as forças armadas e passa a compartilhar a gestão ou a repassa para um órgão militar, como a PM ou o CBM de uma UF. No caso do DF, o modelo chama-se “Gestão Compartilhada”: as forças policiais compartilham a gestão com uma equipe civil, eleita a partir da Lei de Gestão Democrática n. 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Soares *et al.* (2019) afirmam que:

Diferentemente da proposta de ‘Colégios Militares’, que direcionam a formação de seus alunos para o preenchimento das fileiras das instituições militares (marinha, exército e aeronáutica), em todo o território brasileiro, as ‘Escolas Militarizadas’, embora possuam algumas similaridades, pelo fato de a estrutura ser militarizada/hierarquizada, não possuem como finalidade a formação de quadros para as carreiras militares.

Portanto, a ‘Escola Militarizada’ assume como característica a inserção das instituições de segurança do Estado brasileiro na gestão das escolas públicas, com a transferência da gestão administração para órgãos de Segurança Pública, mediante parceria com Secretarias Estaduais de Educação. (p. 788)

É possível diferenciarmos a escola militar voltada para formação dos filhos de militares daquela cuja formação é voltada a estudantes que almejam seguir carreira militar (com acesso dos civis mediante concurso público): aquele modelo de escola está amparado pela LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 83, enquanto este (militarizado) não tem, até o presente momento, regulamentação na referida lei.]

Entendemos ser importante distinguirmos a gestão democrática e a gestão compartilhada, pois aparentemente parecem ser sinônimas, mas não o são. De acordo com Lima, Prado e Shimamoto (2011), a gestão democrática é uma prática política fundamentada a partir de princípios políticos e constitui-se de fundamentos que busca a descentralizado com a finalidade de que haja autonomia da escola no âmbito financeiro, pedagógico e administrativo e, que, portanto, é imprescindível que haja a participação da comunidade escolar para possibilitar as decisões coletivas na busca de um controle social.

No entanto, para os autores, a gestão compartilhada, apesar de ser uma prática também política, é contraditória quanto à prática democratizadora, pois “sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar, pelo abandono da escola. Busca, assim, não compartilhar o poder de decisão, mas compartilhar o poder de manutenção” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 8).

1.1 Aspectos históricos da militarização de escolas no Brasil

De acordo com Benevides e Soares (2020), o processo de militarização das escolas públicas não é novo no mundo: as autoras asseveram que esse modelo de escola, principalmente no Ensino Médio, existe em países como Índia, Turquia e Estados Unidos. A Turquia fundou o modelo de militarização de escolas de Ensino Médio em 1845; a Índia adotou o sistema em 1930, com o objetivo inicial de atender aos filhos de militares, todavia, passou a admitir filhos de civis; e os Estados Unidos criaram, em 1916, a escola profissionalizante militarizada do Ensino Médio, com propósito de formar os jovens para a Primeira Guerra Mundial.

No Brasil, as escolas militares do Exército surgiram em 1889, no período Imperial do governo de D. Pedro II, com a criação do “Imperial Colégio Militar, que depois da Proclamação da República passou a ser chamado Colégio Militar do Rio de Janeiro” (BENEVIDES; SOARES, 2017, p. 8). Estudos de Nogueira (2014) apontam

que a militarização das escolas no Brasil ocorreu muito antes do governo Imperial de D. Pedro II, cujo processo é posterior à chegada do Rei D. João VI ao Brasil, quando ele criou, em 1808, a Real Academia da Marinha e, em 1810, a Real Academia Militar. Entretanto, Nogueira (2014) indica que o processo educacional militar é anterior à chegada da Família Real Portuguesa, o qual passou por várias fases:

Numa primeira fase germinal, encontra-se no período anterior à vinda da Família Real ao Brasil (1699 a 1808), onde o ensino era precário e improvisado. A chegada da Corte Portuguesa e da Família Real, em janeiro de 1808, demandou o planejamento de uma reestruturação do Exército, visando uma força militar mais eficiente e menos “amadora”. Nesse período, foi criada a Real Academia, onde funcionavam, concomitantemente, cursos eminentemente militares e cursos de engenharia. Nesse contexto, a origem do ensino militar no Brasil é bastante antiga, e remonta ao fim do século XVII. (p. 148-149)

Desse modo, antes da chegada da Família Real, existia um histórico de ensino militar no Brasil implementado, visando superar um ensino precário e improvisado que comprometia a formação das próprias Forças Armadas locais. Nesse sentido, verificamos que a cultura da educação militarizada na sociedade brasileira tem raízes no século XVII.

Esse argumento também é encontrado em Sodré (2010) ao afirmar que as primeiras medidas do ensino militar se deu muita lenta, além de “isoladas e sem grande projeção, podem ser datadas de 1698” (p. 78).

Assim, com a chegada da Corte ao Brasil e a necessidade de um exército que garantisse a segurança da cúpula administrativa vinda de Portugal, além da própria Família Real, os idealizadores do ensino militar tinham a intenção de criar uma escola para formar combatentes amplamente preparados, comparáveis aos exércitos do velho continente, para fins de enfrentamento e guerra, propósito diametralmente oposto à formação de estudantes reflexivos, capazes de pensar politicamente. Os egressos daquelas academias militares seriam subservientes e capazes de obedecer a ordens, uma vez que “a proposta do exército era voltada para as atividades eminentemente militares, em detrimento de uma formação humanística e crítica que levasse os soldados a se envolverem em questões políticas” (FERNANDES SILVA; SILVA, 2019, p. 48). Nesse contexto, criaram a Academia Real Militar, em 1810. Nogueira (2014) corrobora com essas análises, quando afirma que:

Era possível perceber as audaciosas intenções de seus criadores, que não se intimidavam em dizer suas pretensões quanto à formação de um Exército que estivesse em mesmo padrão de profissionalismo de exércitos de outras nações do velho continente. (p. 154)

Todavia, D. João VI determinou que a Real Academia Militar funcionasse com a incumbência, também, de proporcionar um ensino não meramente militar, mas uma formação mais completa aos novos alunos; assim, a escola apresentava dois objetivos: i) formar oficiais de infantaria e de cavalaria, combatentes especificamente para as operações de guerra; ii) formar oficiais de artilharia e oficiais engenheiros, incluindo geógrafos e topógrafos, aptos para a direção de construção de estradas, pontes, portos etc. (NOGUEIRA, 2014, p. 154-155).

Em virtude de o processo de militarização de escolas no Brasil acontecer há muitos anos, interfere na educação de forma sistematizada ao longo dos tempos, evidenciando a forte presença desse pensamento militar na escola, na instrução e no ensino brasileiros; portanto, na “construção, consolidação e efetivação da educação” (RÊSES; DE PAULO, 2019, p. 704).

Nesse movimento, a Real Academia Militar, cujo objetivo era formar oficiais com um grau elevado de combatividade para atuarem na linha de frente contra os invasores estrangeiros, passou por inúmeras reformas. Segundo Nogueira (2014), sofreu cinco reformulações, nos anos de 1832, 1833, 1839, 1842 e 1845, com a finalidade de ajustar o ensino militar às novas perspectivas da profissionalização militar.

Em 1850, o governo imperial transformou a Real Academia Militar em dois estabelecimentos educacionais: o ensino militar, transferido para a Praia Vermelha (estabelecimento ou conhecido como Escola Militar); e o ensino de matemática, ciências físicas e naturais e engenharia (aberto tanto a militares quanto a civis), com a implementação da Escola Central, conhecida, em 1874, como Escola Politécnica (NOGUEIRA, 2014).

De acordo com Rêses e De Paulo (2019), um nome de destaque na implementação da militarização na educação foi Benjamin Constant:

Ele entrou para o exército em 1852, participou da Guerra do Paraguai e era um dos idealizadores do golpe que derrubou o Império de D. Pedro II, sendo, por isso, considerado um dos fundadores da República. Foi Ministro de Guerra e Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos do governo do Marechal Deodoro da Fonseca. Benjamin Constant, conceituado e respeitado professor da Escola Militar – escola criada e mantida no Rio de Janeiro à época - determinou o lema da bandeira brasileira. A ideia veio das influências sobre ele dos ideários positivistas de Augusto Comte, que considerava a educação como prática essencial para a anulação de tensões sociais. (p. 704)

Acreditava-se que esse modelo de educação “anularia as tensões sociais” (RÊSES; DE PAULO, 2019); assim, não é de se estranhar que a militarização escolar forme estudantes servis, acríticos, dóceis à dominação de grupos hegemônicos, tornando a escola um explícito aparelho ideológico do Estado, o qual naturaliza o pensamento e os ideais da classe dominante para todas as classes, a fim de manter os privilégios da classe dominante (ALTHUSSER, 1980).

Em 1889, foi criado o primeiro Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) através do Decreto Imperial n. 10.202 (BRASIL, 1889), assinado por D. Pedro II, com a finalidade de atender aos filhos do sexo masculino dos militares brasileiros. A partir do primeiro CMRJ, o modelo foi multiplicado em outros estados brasileiros, o que marca o início do estabelecimento dos Colégios Militares.

De acordo com o Ministério da Defesa (s. d.), atualmente há 14 colégios que compõem o Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB), distribuídos em 13 UF.

Quadro 2 – Colégios Militares do Sistema SCMB

INSTITUIÇÃO	SIGLA	UNIDADE FEDERATIVA
Colégio Militar de Belém	CMBel	Pará
Colégio Militar de Fortaleza	CMF	Ceará
Colégio Militar de Manaus	CMM	Amazonas
Colégio Militar de Recife	CMR	Pernambuco
Colégio Militar de Brasília	CMB	Distrito Federal
Colégio Militar de Campo Grande	CMCG	Mato Grosso do Sul
Colégio Militar de Salvador	CMS	Bahia
Colégio Militar de Curitiba	CMC	Paraná
Colégio Militar de Juiz de Fora	CMJF	Minas Gerais
Colégio Militar de Porto Alegre	CMPA	Rio Grande do Sul
Colégio Militar de Santa Maria	CMSM	Rio Grande do Sul
Colégio Militar do Rio de Janeiro	CMRJ	Rio de Janeiro
Colégio Militar de São Paulo	CMSP	São Paulo
Colégio Militar de Belo Horizonte	CMBH	Minas Gerais

Fonte: Ministério da Defesa (s. d.).

Esses colégios foram pensados, originalmente, para atender aos filhos de militares, como apontado; no entanto, disponibilizam vagas para civis por meio de um processo de seleção (concurso), com regulamentação na LDB: “o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Logo, o colégio militar, mesmo admitindo civis, tem natureza diversa da escola pública militarizada que tem sido idealizada e implementada por governantes conservadores, os quais dialogam com os interesses econômicos do sistema capitalista.

Este capítulo contextualizou o processo de militarização na sociedade brasileira, o qual conseqüentemente refletiu diretamente no sistema educacional brasileiro no decorrer da história. Nosso objetivo é discorrer sobre o processo de militarização contemporâneo das escolas públicas nas UF e, mais especificamente, no Distrito Federal.

1.2 Transformação da escola pública em militarizada pelos estados

Anteriormente, vimos que o processo de militarização da educação brasileira é antigo, ocorrendo desde o século XVII, quando o ensino ainda era muito precário e isolado; porém, já havia uma preocupação com o ensino pautado em regras rígidas e com ênfase na disciplina militar. Com o passar do tempo, essa ideia se materializou na sociedade: como é impossível de se separar a escola, ela incorporou a cultura militar na sua organização. De acordo com Rêses e De Paulo (2019), na escola contemporânea existem

[...] a presença do sinal ou da sirene para iniciar as aulas, o uso do uniforme, as fileiras, a distribuição de cadeiras e mesas, o controle do diário com frequência, as disciplinas a serem cursadas, grade curricular e departamentos, nos remete à institucionalização militar na esfera educacional. Não apenas a escola foi militarizada desde o princípio da República brasileira, a partir das concepções positivistas, mas a escola reproduz toda a sociedade brasileira (RÊSES; DE PAULO, 2019, p. 706).

Percebe-se que a sociedade carrega traços da cultura militar arraigada no decorrer dos tempos e, com isso, há influência para que seja um ambiente controlador, disciplinar e de condicionamento ao tipo de comportamento ideal, a partir de ideias conservadoras e de subserviência. Esse pensamento ocupa o lugar do estímulo ao senso crítico: criação de pessoas autônomas e desprovidas de preconceitos.

No entanto, em vez da construção de uma escola que debata as desigualdades estabelecidas por relações sociais em que uma minoria manda e a maioria obedece, o Estado aparelha a escola com uma ideologia “militar” que, de acordo com Franco (2020), apresenta em seu núcleo ideias e experiências vivenciadas no período de transição de redemocratização do país, em que se lutava contra o militarismo ideológico oriundo do Golpe de 1964, o qual durou até 1985. Dessa forma, verifica-se que são militares da reserva atuam na gestão disciplinar dessas escolas.

Uma vez que as instituições educacionais do país se tornam espaço para a difusão dos resquícios ideológicos da ditadura empresarial-militar, inculcados em portadores ideológicos – quadro de militares da reserva imbuídos de monitorar a gestão educacional, isto é, de ocupar lugar no que se considera posição de “controle social” – ocorre um aparelhamento pelo “militarismo” na Educação. Quando esse aparelhamento concretiza-se em larga escala pelas diversas regiões do país, há possibilidade de uma hegemonia política do “militarismo”, que se pauta no abuso arbitrário do poder, no autoritarismo, no pessimismo a respeito da natureza humana, no alarmismo, no nacionalismo, na violação dos Direitos Humanos e no conservadorismo político. (FRANCO, 2020, p. 213)

A ideologia militar, como apresentado, tem sido construída ao longo da história da sociedade brasileira; todavia, o golpe militar de 1964, classificado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2019) como Ditadura empresarial-militar, teve um grande impacto na educação brasileira e, até hoje, o projeto de educação pensado no período do governo ditatorial serve como fundamento para a proposta de desmonte da educação pública do país. Ressalta-se que, durante os 21 anos em que esteve no poder, milhares de pessoas foram privadas de direitos, perseguidas, torturadas e assassinadas.

Desta forma, políticos neoliberais que atuam para a construção de um Estado mínimo e o defendem trabalham voltados à propriedade privada, aproveitando a cultura militarizada da sociedade para implantar a militarização das escolas públicas, a qual é passada das mãos dos civis para militares da PM, CBM e FA. Nesse sentido, adotam

[...] uma política pública de Estado para Educação fundamentada no “militarismo”, procura reproduzir um ensino tecnocrático voltado para a replicação em massa de qualificações de produtores diretos que estão em concorrência meritocrática por emprego no mercado de trabalho. (FRANCO, 2020, p. 215)

Assim a partir de estudos de Santos (2020), elaboramos um quadro em que se elenca o número de escola militarizadas pelo Brasil, com destaque para a Região brasileira, a unidade federativa e a quantidade de escolas militarizada pelos estados.

A partir do Quadro 3, percebe-se com clareza que a região brasileira que contém maior número de escolas estaduais militarizadas é a Região Centro-Oeste com 78 escolas, seguida pela Região Norte com 54, Região Nordeste com 20 e Região Sul com três. Ao somarmos a quantidade de escolas militarizadas nas 14 UF, encontramos 155 escolas públicas estaduais militarizadas.

Quadro 3 – Escolas estaduais/distritais militarizadas por unidade federativa e sua região geográfica

REGIÃO BRASILEIRA	ESTADOS BRASILEIROS	QUANTIDADE DE ESCOLAS MILITARIZADAS
Norte	Acre	03
	Amazonas	10
	Rondônia	07
	Tocantins	12
	Roraima	18
	Pará	01
	Amapá	03
Nordeste	Bahia	13
	Piauí	01
	Maranhão	06
Centro-Oeste	Goiás	60
	Mato Grosso	08
	Distrito Federal	10
Sudeste	não aparece no estudo	não aparece no estudo
Sul	Paraná	03
Total		155

Fonte: Adaptado de Santos (2020).

Segundo Santos (2020), a primeira UF a transformar uma escola pública em militarizada foi Mato Grosso, no ano de 1986; na época, foi criada como o nome de Escola Estadual de Primeiro Grau da Polícia Militar Tiradentes e, atualmente, é denominada Escola Estadual da Polícia Militar Tiradentes. Embora seja gestada pela PMMT,

[...] surgiu vinculada apenas à Secretaria de Educação. Inicialmente, a intenção de criar uma escola de 1º Grau para a PMMT se materializou somente no nome da unidade. Posteriormente, após a implantação da escola pela pasta da Educação e com seus recursos, ela foi militarizada por meio da transferência de sua administração para a PMMT. **No entanto, seu funcionamento foi garantido por meio de convênio com a Secretaria de Educação do estado.** (SANTOS, 2020, p. 151 grifo nosso)

A escola mantém convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso (SEEMT), com docentes e administrativo pertencentes à pasta da educação estadual, assim como os modelos de escola militarizada posteriormente. Até 2020, o Estado contava com oito (08) escolas militarizadas.

A pesquisa aponta também que Goiás, com 60 escolas militarizadas, é o estado com o maior número de instituições que contemplam esse modelo. O processo de militarização no estado iniciou na gestão do ex-governador Marconi Perillo, no ano de 1999. Ele governou Goiás por quatro mandatos: 1999 a 2002, 2003 a 2006, 2011 a 2014 e 2015 a 2018.

Todavia, de acordo com a Agência de Notícias do Paraná (PARANÁ, 2020b), o governador Carlos Massa Ratinho Junior anunciou que, em 2021, militarizará 215 colégio estaduais localizados em 117 municípios do estado, com o objetivo de atender cerca de 129 mil estudantes e investimento de aproximadamente R\$ 80 milhões no projeto, em que apresenta uma lista (PARANÁ, 2020a) com o nome da escola e município em que está localizada. Se esse projeto for concretizado, o Estado do Paraná passará o Estado de Goiás em quantidade de escolas militarizadas.

Essas escolas ampliaram-se nos estados e municípios de todas as regiões do Brasil a partir do Pecim. De acordo com o MEC, em 2020 foram implantadas 53 escolas cívico-militares (das 54 previstas), conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Escolas Cívico-Militares: convênio MEC/Estados/Municípios

REGIÃO	ESTADO	ESCOLA	TIPO	MODALIDADE DO CONVÊNIO
	Acre	Escola de Ensino Fundamental e Médio Madre Adelgundes Becker	Estadual	recursos
		Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio 15 de junho	Estadual	pessoal
	Amapá	Escola Estadual Antônio Ferreira Lima Neto	Estadual	recursos
		Escola Estadual Prof. Antônio Munhoz Lopes	Estadual	recursos
		Escola Estadual Professor Nelson Alves Ferreira	Estadual	Pessoal

Norte	Amazonas	Escola Estadual Professora Tereza Siqueira Tupinambá	Estadual	Pessoal
		Escola Estadual Professor Reinaldo Thompson	Estadual	Pessoal
	Pará	EEEFM Maestro Waldemar Henrique da Costa Pereira	Estadual	Recursos
		EEEM Prof. Francisco Paulo do Nascimento Mendes	Estadual	Recursos
		EE José de Alencar	Estadual	Recursos
		Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Castelo Branco	Estadual	Recursos
		Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso	Municipal	Pessoal
	Rondônia	EEEFM Ulisses Guimarães	Estadual	Pessoal
	Roraima	Escola Estadual Sebastião Benício da Silva	Estadual	Recursos
		Escola Estadual Fagundes Varela	Estadual	Pessoal
	Tocantins	Escola Estadual Hercília Carvalho da Silva	Estadual	Recursos
		Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros	Estadual	Recursos
Escola Estadual José Operário		Estadual	Recursos	
Nordeste	Bahia	Escola Municipal Quinze de Novembro	Municipal	Pessoal
	Ceará	EEFM Ministro Jarbas Passarinho	Estadual	Recursos
		EEFM Tenente Mário Lima	Estadual	Recursos
	Maranhão	Unidade Integrada Duque de Caxias	Municipal	Pessoal
	Paraíba	Caixa Escolar Chico Xavier	Municipal	Pessoal
	Pernambuco	Escola Municipal Natividade Saldanha	Municipal	Pessoal
Rio Grande do Norte	Escola Municipal Professor Verissimo de Melo	Municipal	Pessoal	
Centro-Oeste	Distrito Federal	Centro Educacional 416 de Santa Maria	Estadual	Pessoal
		Centro de Ensino Fundamental 05 do Gama	Estadual	Pessoal
	Goiás	Colégio Estadual de Águas Lindas	Estadual	Recursos
		Colégio Estadual Céu Azul Valparaíso de Goiás	Estadual	Recursos
		Colégio Estadual Maria Abadia Meireles Shinohara	Estadual	Recursos
		CAIC José Elias de Azevedo	Estadual	Recursos
	Mato Grosso	Escola Estadual Salim Felício	Estadual	Recursos
		Escola Professora Maria Dimpina Lobo Duarte	Municipal	Pessoal
	Mato Grosso do Sul	Escola Estadual Professor Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito)	Estadual	Pessoal
		Escola Estadual Marçal de Souza Tupã Y	Estadual	Pessoal
Escola Municipal José de Souza Damy		Municipal	Pessoal	
Minas Gerais	Escola Estadual dos Palmares	Estadual	Pessoal	
	Escola Municipal Embaixador Martim Francisco	Estadual	Pessoal	

Sudeste		Escola Municipal Embaixador Martim Francisco	Municipal	Pessoal
	Rio de Janeiro	3º CRE	Municipal	Pessoal
Sul	Paraná	Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay	Estadual	Pessoal
		Colégio Estadual Vinicius de Moraes	Estadual	Pessoal
		Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves	Estadual	Pessoal
		Colégio Estadual Prof. Adelia Barbosa	Estadual	Recursos
	Rio Grande do Sul	Escola Estadual. de Ensino Médio Carlos Drummond de Andrade	Estadual	Recursos
		Escola Estadual de Ensino Médio Alexandre Zattera	Estadual	Recursos
		Instituto Estadual Osvaldo Aranha	Estadual	Recursos
		Escola Municipal Cívico Militar de Ensino Fundamental São Pedro	Municipal	Recursos
		EMEF Do Complexo Escolar Elvira Ceratti - CAIC	Municipal	Pessoal
	Santa Catarina	EEB Emérita Duarte Silva e Souza	Estadual	Pessoal
		EEB Prof. Ângelo Cascaes Tancredo	Estadual	Pessoal
		EEB Professora Irene Stonoga	Estadual	Recursos
Escola Básica Melvin Jones		Municipal	Recursos	

Fonte: MEC (2019).

O acordo para a implantação dessas escolas foi realizado através do Ministério da Educação (MEC), que disponibiliza pessoal e recurso financeiros. Assim, o projeto conservador avança Brasil adentro; de acordo com Zan e Krawczyk (2019), o presidente da República, Jair Bolsonaro, no início de seu governo, publicou um Decreto-lei n. 9.940 (BRASIL, 2019b) autorizando que policiais militares na ativa e bombeiros pudessem atuar na gestão das escolas cívico-militares e como tutores de estudantes, dando mostras que sua intenção é fortalecer os princípios reacionário e a disciplina militar nas escolas públicas brasileiras, tendo como exemplo a experiência no Estado de Goiás.

Ao consultar o *site* do Ministério da Educação (MEC, 2020), verificamos o anúncio de 74 escolas pré-selecionadas para implantarem o modelo de Escola Cívico-Militares (Ecim), em 2021; embora Distrito Federal e Pará tenham recebido duas vagas cada um, não informaram suas opções, por isso não aparecem no quadro fornecido pelo órgão governamental.

Quadro 5 – Relação dos municípios pré-selecionados para o Pecim 2021

ESTADO	MUNICÍPIO	MODALIDADE	ENTE FEDERATIVO RESPONSÁVEL PELA ECIM
ACRE	1. Rio Branco	Recurso	Estado
	2. Epitaciolândia	Recurso	Estado
AMAPÁ	3. Laranjal do Jari	Recurso	Estado
	4. Macapá	Recurso	Estado
GOIÁS	5. Planaltina	Recurso	Estado
	6. Padre Bernardo	Recurso	Estado
PARAÍBA	7. Campina Grande	Pessoal	Estado
	8. Sousa	Recurso	Estado
	9. Santa Rita	Pessoal	Município
	10. Cabedelo	Pessoal	Município
PARANÁ	11. Ponta Grossa	Pessoal	Estado
	12. Curitiba	Pessoal	Estado
MATO GROSSO	13. Cuiabá	Pessoal	Estado
	14. Cáceres	Pessoal	Estado
MATO GROSSO DO SUL	15. Chapadão do Sul	Recurso	Estado
	16. Corumbá	Pessoal	Estado
	17. Porto Murtinho	Recurso	Município
	18. Dourados	Pessoal	Município
MINAS GERAIS	19. São João Del Rey	Pessoal	Estado
	20. Três Corações	Pessoal	Estado
	21. Contagem	Pessoal	Estado
	22. Uberlândia	Pessoal	Município
	23. Lagoa Santa	Pessoal	Município
TOCANTINS	24. Palmas	Recurso	Estado
	25. Formoso do Araguaia	Recurso	Estado
RONDONIA	26. Porto Velho	Pessoal	Estado
	27. Guajará Mirim	Pessoal	Estado
RIO GRANDE DO SUL	28. Santa Cruz do Sul	Recurso	Estado
	29. Tramandaí	Recurso	Estado
	30. Novo Hamburgo	Recurso	Estado
	31. Ijuí	Pessoal	Município
	32. Santana do Livramento	Pessoal	Município
	33. Sapucaia do Sul	Pessoal	Município
	34. Cachoeira do Sul	Pessoal	Município
SANTA CATARINA	35. Criciúma	Pessoal	Estado
	36. Tubarão	Pessoal	Estado

	37. Joinville	Pessoal	Município
SÃO PAULO	38. Guarujá	Pessoal	Estado
	39. Pirassununga	Pessoal	Estado
	40. Barrinha	Pessoal	Município
	41. Santos	Pessoal	Município
	42. São Vicente	Pessoal	Município
	43. Taquaritinga	Recurso	Município
	44. Taubaté	Pessoal	Município
	45. Bauru	Pessoal	Município
PERNAMBUCO	46. Garanhuns	Pessoal	Município
ALAGOAS	47. Maceió	Pessoal	Município
	48. Rio Largo	Pessoal	Município
	49. Maragogi	Recurso	Município
ESPÍRITO SANTO	50. Vitória	Pessoal	Município
	51. Vila Velha	Pessoal	Município
	52. Serra	Pessoal	Município
	53. Cariacica	Pessoal	Município
RIO DE JANEIRO	54. São Gonçalo	Pessoal	Município
	55. Nova Iguaçu	Pessoal	Município
	56. Queimados	Pessoal	Município
	57. Angra Dos Reis	Pessoal	Município
	58. São Pedro Daldeia	Pessoal	Município
	59. Arraial do Cabo	Pessoal	Município
BAHIA	60. Vitória da Conquista	Recurso	Município
RIO GRANDE DO NORTE	61. Natal	Pessoal	Município
	62. Parnamirim	Pessoal	Município
	63. Pau dos Ferros	Recurso	Município
MARANHÃO	64. São José do Ribamar	Pessoal	Município
	65. Paço de Lumiar	Pessoal	Município
CEARÁ	66. Acopiara	Recurso	Município
	67. Mombaça	Recurso	Município
	68. Juazeiro do Norte	Recurso	Município
	69. Maracanau	Pessoal	Município
PARÁ	70. Santana do Araguaia	Recurso	Município

Fonte: MEC (2020).

Portanto, se todas as escolas pré-selecionadas não tiverem nenhum problema que impeça a assinatura, caso o convênio seja concretizado, o número de Ecim chegará

a 127 escolas, entre parcerias do MEC com estados e municípios brasileiros; desse modo, aos poucos, o projeto neoconservador vai atingindo seu objetivo de expansão.

A militarização das escolas públicas tem sido usada por políticos como uma “atitude eleitoreira e populista” (RÊSES; DE PAULO, 2019, p. 706), aproveitando-se do discurso de combate à violência e às drogas, e de desempenho dos estudantes nos exames aplicados pelo MEC. Com esses objetivos, eles repassam as escolas públicas para a administração da PM, que tem demonstrado, a cada dia, falha na segurança pública em seus estados.

Na verdade, a militarização escolar faz parte de um movimento neoconservador que ganha amplitude e consistência no meio educacional brasileiro e que se dissemina por iniciativas de deputados federais e estaduais, objetivando impor limites e uma possível doutrinação dos docentes, conhecida como Escola sem Partido (MARTINS, 2019, p. 639). Este tipo de projeto

É um movimento neoconservador defendido principalmente por políticos ligados aos grupos religiosos neopentecostais, que “embora muitas das propostas presentes nos PLs n. 867/2015 e n.193/2016 e no anteprojeto disponível no *site* do ESP manifestem traços autoritários que remontam à educação oficial da Ditadura Militar, proibir coibir discussões de cunho ético, moral e político nos espaços escolares sob o argumento da limpeza ideológica traz consigo uma perspectiva ideológica muito mais grave que o autoritarismo. (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 13)

Por outro lado, esse movimento tentar minar os trabalhadores em educação, que lutam, entre outros direitos, por melhores condições de trabalho e salário; organizados por meio dos sindicatos, resistem à perda dos direitos ocasionada pela política neoliberal.

A militarização das escolas, além de adestrar os estudantes, também busca minar a luta dos trabalhadores de educação e, por conseguinte, ataca a pedagogia crítica, questionadora, que leva os estudantes a questionarem a sociedade em que vivem. Logo, esse projeto é muito mais complexo do que se imagina; basta analisarmos o discurso de Perillo, em 2015, em uma palestra na LIDE, em Salvador¹:

¹ O Grupo de Líderes Empresariais (LIDE) fundado no Brasil, em 2003, é uma organização que reúne executivos dos mais variados setores de atuação que visam o fortalecimento da livre iniciativa do desenvolvimento econômico e social. Disponível em: <http://www.lideglobal.com/> Acesso em 15 jun. 2021.

Não consigo ver a educação avançando com sindicatos agressivos e essa coisa de professor pedir licença para tudo a qualquer hora. Vou conseguir chegar a uma melhoria na medida que o mau professor ou professor relapso, ou professor que não cumpre suas metas, possam ser desligados. Só no fato de a gente quebrar a espinha da contratação, de definir metas claras, será uma outra coisa. Fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho pra vocês. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores. Preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas. O Brasil está precisando de “nego” que tenha coragem de enfrentar. (A TARDE, 2015)

Portanto, o discurso de combater a violência e melhorar os índices dos estudantes nos exames externos é uma estratégia, evidenciada na fala do ex-governador de Goiás, cujo objetivo é combater os sindicatos, a luta de classe por aqueles que questionam as políticas de entreguismo da educação pública à iniciativa privada e a meritocracia. Dessa forma, o discurso organizado para a sociedade indica que a militarização é o melhor caminho para a melhoria da escola. Portanto, ao haver uma sociedade mantenedora de uma escola que, historicamente, utiliza atitudes militarizadas, proporciona-se guarida para implantar política de subserviência dos estudantes e dos trabalhadores em educação (RÊSES; DE PAULO, 2019). Guimarães (2017) corrobora com essas ideias, ao afirmar que:

Sobre as escolas, colocando a questão da violência como pano de fundo e mostrando a melhora significativa do desempenho dos alunos nos exames nacionais demonstrando claramente que os aparelhos privados de hegemonia estão altamente comprometidos com o projeto político hegemônico do Estado; na difusão e na criação de um consenso. (p. 10)

Seguindo essa lógica, na campanha eleitoral de 2018, o então candidato à presidência pelo Partido Social Liberal (PSL), Jair Bolsonaro, aproveitou-se do fenômeno militarização escolar nos estados brasileiros e passou a defender, em sua campanha, esse projeto, conforme assevera Calçade (2018).

O candidato à Presidência pelo Partido Social Liberal (PSL), Jair Bolsonaro, defende em sua campanha oficial que a oferta de escolas militares, aquelas administradas em conjunto com o Exército Brasileiro ou as Polícias Militares, sejam ampliadas em regiões de comunidades vulneráveis – com possibilidade de expansão para outras áreas. No primeiro debate presidencial transmitido pela Band e também no discurso a integrantes dos clubes do Exército, Marinha e Aeronáutica no Rio de Janeiro, Bolsonaro afirmou que colégios militarizados podem ser mais eficazes para desestimular jovens a ingressarem no crime organizado. (s. p.)

A escamoteação do verdadeiro sentido da militarização escolar propaga o combate à violência, o crime organizado, principalmente por meio de um viés

ideológico discriminador das regiões mais vulneráveis, como se o próprio Estado não fosse o responsável pela falta de políticas públicas para combater a desigualdade social existente no modo de produção capitalista.

Os melhores índices nos exames externos são questionáveis, em virtude de não haver igualdade de condições na comparação entre as outras Unidades Escolares (UE) não militarizadas, pois “seus alunos são diferenciados tanto por características familiares, como pelo acúmulo de conhecimentos e condição inicial, além do próprio processo de seleção que as escolas militares estabelecem” (BENEVIDES; SOARES, 2017, p. 1).

Conforme prometido em campanha eleitoral, o Governo Federal, por meio do Decreto n. 9.465 (BRASIL, 2019a), estabeleceu a nova estrutura regimental do MEC, com o objetivo de institucionalizar a militarização em nível nacional; além disso, institui, a partir da estrutura regimental do Ministério da Educação, no parágrafo único do capítulo I do referido decreto, o cumprimento de suas competências, em que o MEC poderá estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentem experiências exitosas em educação. Ainda no Art. 11 do mesmo decreto, assevera que cabe à Secretaria de Educação Básica,

Promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares. (BRASIL, 2019a)

Por meio deste decreto, o processo de militarização que, até então, era iniciativa de estados e municípios, passou ter caráter nacional, fomentado pelo MEC. O Art. 16 apresenta a competência da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, a saber:

I – criar, gerenciar e coordenar programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional que considerem valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens; II – propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio; **III – promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social; IV –** fomentar junto às redes de ensino e instituições formadoras novos modelos de gestão, visando alcançar os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação; **V –** implementar um projeto nacional a partir

da integração e parceria com entidades civis e órgãos governamentais em todos os níveis; VI – promover a concepção de escolas cívico-militares, com base em requisitos técnicos e pedagógicos; VII – realizar, em parceria com as redes de ensino, a avaliação das demandas dos pedidos de manutenção, conservação e reformas das futuras instalações das escolas cívico-militares; VIII – fomentar e incentivar a participação social na melhoria da infraestrutura das escolas cívico-militares; IX – propor, desenvolver e acompanhar o sistema de cadastramento, avaliação e acompanhamento das atividades das escolas cívico-militares; X – **propor, desenvolver e acompanhar estudos para aprimoramento da organização técnico-pedagógica do ensino das escolas cívico-militares**; XI – **desenvolver e avaliar tecnologias voltadas ao planejamento e às boas práticas gerenciais das escolas cívico-militares**; XII – propor, desenvolver e articular a autoria e o desenho instrucional de cursos de capacitação, em colaboração com as diretorias da Secretaria; e XIII – **propor e acompanhar o desenvolvimento de sistemas de controle dos projetos de cursos, gestão e formação continuada de gestores, técnicos, docentes, monitores, parceiros estratégicos e demais profissionais envolvidos nos diferentes processos em colaboração com as diretorias da Secretaria.** (BRASIL, 2019a, grifos nossos)

Além de implantar a militarização escolar nacionalmente, há a questão de desenvolver escolas de alto nível, associando-as às forças militares e disponibilizando todo um aparato estrutural para o projeto, ao passo que as escolas normais carecem de infraestrutura. Ademais, nestas há a falta de funcionários, enquanto aquelas alocam centenas de policiais ainda na ativa ou reformados, o que gera uma grande disparidade em relação às escolas administradas por civis que atendem os requisitos estabelecidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela LDB (BRASIL, 1996).

Nessa esteira, em setembro de 2019, o presidente da República assinou o Decreto 10.004 (BRASIL, 2019c), instituindo o Pecim por meio de parcerias com estados e municípios, pelo qual transforma escolas públicas regulares em escolas militarizadas. O Decreto prevê também parceria entre o MEC e o Ministério da Defesa (MD), e estabelece, em seu Art. 8º, que compete às Forças Armadas:

I – promover a seleção dos militares inativos que atuarão nas Ecim, de acordo com as orientações estabelecidas pelo Ministério da Defesa e pelo Ministério da Educação; II – contratar os militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo que atuarão nas Ecim no desempenho de **tarefas de apoio à gestão escolar, à gestão didático-pedagógica e à gestão administrativa**; e III – executar a gestão administrativa dos militares inativos contratados como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas Ecim. (BRASIL, 2019c, grifo nosso)

Cabe, portanto, ao MD selecionar, por meio das FA, os militares inativos; ao ME, a contratação desses militares para formarem o corpo diretivo das escolas que aderirem ao Pecim (BRASIL, 2019c), os quais atuarão inclusive como apoio à gestão

pedagógica; assim, descaracteriza-se uma função que deveria ser ocupada por profissionais da educação, com formação pedagógica. Para Fernandes Silva e Silva (2019),

a organização do trabalho escolar pressupõe articulação entre as dimensões intencionais e intransferíveis – pedagógica, administrativa, financeira e político-participativa”, as quais devem ser executadas por “profissionais da educação com formação pedagógica. (p. 47)

Dando prosseguimento ao processo de militarização das escolas públicas, em 21 de novembro de 2019, publica-se a Portaria n. 2.015, de 20 de novembro de 2019, que regulamenta a implantação do Pecim, em 2020, para consolidar o modelo de Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal; e ratifica, em seu Art. 19, que “os militares desempenharão, nas Ecim, tarefas nas áreas da gestão educacional, administrativa e didático-pedagógica” (BRASIL, 2019d). No entanto, seu Art. 15, estabelece que:

O Pecim disponibilizará duas formas de pactuação a serem escolhidas pelo MEC: I – Modelo de Disponibilização de Pessoal – o MEC disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as Ecim, e, em contrapartida, os estados, o Distrito Federal ou os municípios farão o aporte financeiro necessário à implementação do modelo nas escolas selecionadas; e II – Modelo de Repasse de Recurso – o MEC fará o aporte financeiro para as adaptações das escolas, conforme art. 20, e, em contrapartida, os estados disponibilizarão militares das Corporações Estaduais para atuarem nas escolas selecionadas, arcando com os correspondentes custos. (BRASIL, 2019d).

A militarização acontecerá com aporte financeiro e pessoal do MEC disponibilizando, com os estados, os municípios e o Distrito Federal podendo optar por esse aporte no momento da adesão da parceria. O programa envolverá muito investimento, pois, de acordo com o MEC, em 2020, destinar-se-ão R\$ 54 milhões para levar o programa a 54 escolas, ou seja, cada instituição de ensino receberá R\$ 1 milhão. Todavia, tendo em vista os dois modelos, em um de disponibilização de pessoal, o MEC repassará R\$ 28 milhões ao MD para pagamento dos militares da reserva das FA e outros R\$ 26 milhões serão repassados ao governo local para aplicar em infraestrutura das unidades escolares, nas quais atuarão policiais e bombeiros militares (MEC, 2020).

Assim, é questionável o pagamento dos militares da reserva, uma vez que já são inativos e recebem suas aposentadorias; neste caso, há uma desvalorização do magistério e oneração do erário, o que, mais uma vez, destoa tanto da Legislação

Federal quanto da CF (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996). De acordo com o MEC (2020), as 54 escolas já foram escolhidas em todas as regiões brasileiras, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 6 – Escolas por região que aderiram ao Pecim para iniciar em 2020

REGIÃO BRASILEIRA	QUANTIDADE DE ESCOLAS
Norte	18
Nordeste	07
Centro-Oeste	11
Sudeste	05
Sul	13

Fonte: MEC (2020).

Desse modo, o projeto de formação de estudantes na ótica positivista avança Brasil afora e, com isso, implanta-se a política de minar os movimentos de greve por parte dos professores e dos movimentos estudantis, além de adotar uma “educação bancária”, acrítica, como desejam os conservadores adeptos da Escola sem Partido, com manutenção do *status quo*, em vez de uma educação libertadora, crítica, sonhada por Freire (2002).

1.3 O papel da escola pública militarizada na formação dos estudantes na sociedade capitalista

Nesta seção, discutiremos a função da escola pública militarizada nos estados e municípios no Brasil e seu papel na formação dos estudantes na sociedade capitalista.

O processo de militarização das escolas públicas tem crescido no Brasil. O Governo Federal, os governadores e os prefeitos propagam, conforme apontado, a ideia para a sociedade como um meio de combater a violência e melhorar os índices educacionais. Para isso, usam os meios de comunicação que, em sua maioria, defendem os interesses privados, sucateiam as escolas e, assim, implementam o modelo repressor para, de acordo com Alves e Toschi (2019),

Formar cidadãos passivos e alienados que contribuam com o processo de naturalização das diferenças sociais. Diferentes modelos de educação formal consolidam diferentes valores na vida adulta, e no caso das escolas militarizadas, o modelo ressalta um projeto de educação que consolida uma perspectiva de formação de um cidadão adequado à lógica do capital, do empreendedorismo, defensor da lógica meritocrática e alinhado a uma sociedade conservadora. (p. 639)

Nesse processo, a PM, que deveria desenvolver o policiamento ostensivo e cumprir a função de garantir a segurança das pessoas, é desviada de função e passa a atuar no ambiente escolar, armada, imprimindo uma série de regras próprias da cultura militar aos estudantes civis, que não estão ali para seguir carreira militar. Com isso, a escola fica cada vez mais parecida com um grande panóptico de Bentham: de acordo com Foucault (1999), é uma construção em anel; no centro, há uma torre vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Essa metáfora deve ser compreendida como um

espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos em um lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído, isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar. (FOUCAULT, 1999, p. 221)

Portanto, os “professores e gestores” conseguem exercer o controle por meio da disciplina e de uma série de proibições. Quem, porventura, não as cumprir receberá sanções graduadas: dependendo da graduação ou da quantidade de vezes que for punido, será convidado a se retirar da escola. Dentre elas, cobram o silêncio, a supressão das manifestações individuais e coletivas, em nome do bem-estar e da ordem. Dessa forma, o modelo imprime nos estudantes a individualidade e a competição, além da ideologia de que, para ter sucesso ou fracasso, dependem exclusivamente de si e não das questões sociais a que eles estão submetidos.

De acordo com Rêses e De Paulo (2019), na escola militarizada, o monitoramento é constante: há a presença de policiais armados, com professores paramentados com jalecos, o que acarreta uma vigilância que induz a uma submissão

permanente por meio de uma relação de poder. Os autores asseveram que, nesse modelo de escola, não há espaço para o questionamento e muito menos criticidade por parte dos estudantes, compreendendo que são vigiados e, “portanto, agem de maneira ‘dócil’, zelando pela manutenção do *status quo*” (p. 707). Eles seguem afirmando que “ser observado sempre é uma forma impositiva de poder e disciplina, havendo possibilidade de ações punitivas. Ou seja, o medo impõe o ‘respeito’” (RÊSES; DE PAULO, 2019, p. 707).

Nesse mesmo caminho, de acordo com o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO/DF, 2019), a militarização escolar agride os princípios de uma educação democrática e participativa, e impõe aos professores e estudantes uma série de normas e valores que afetam o processo formativo e a construção do saber. Dessa forma, infere-se que o respeito não é conquistado pelo diálogo, pelas relações de cumplicidade ou pelo conhecimento, mas pela opressão da vigilância constante e, conseqüentemente, pelas punições a que os estudantes estão sujeitos por qualquer atitude que transgrida as regras estabelecidas pelos militares: de leve a gravíssima. Essa é uma concepção de educação totalmente contrária à visão de Velloso e Oliveira (2015), para as quais:

A reorientação do ensino à lógica militar, em que a punição e o castigo são respostas por excelência à desobediência, revela-se diametralmente oposta ao sentido emancipatório projetado para a educação [...] é papel da educação evitar a barbárie e promover a emancipação, em oposição ao retorno do totalitarismo, do autoritarismo, ou seja, às formas de dominação que mitigam a identidade e o potencial de resistência dos indivíduos. (p. 448)

Assim, ao militarizar as escolas, o Estado caminha no sentido contrário ao de formar pessoas autônomas, emancipadas, críticas e questionadoras; dessarte, têm sofrido críticas, “uma vez que se parte do princípio que a educação visa à emancipação, e não à burocratização e à rigidez disciplinar” (ALVES; TOSCHI, 2019, p. 643). No entanto, priorizam o respeito por parte do medo, cuja disciplinarização dos estudantes poderá ser “uma das condições para o desenvolvimento capitalista” e, dessa forma, “transformar as potencialidades dos indivíduos em força de trabalho” (FEDERICI, 2017, p. 241).

Com o objetivo de instruir os alunos para a aceitação da divisão de classes de forma passiva, sem questionamentos, o Estado brasileiro tem adotado a militarização das escolas públicas para formar pessoas subservientes a atender os interesses

capitalistas e, deste modo, manter o *status quo*. De acordo com Althusser (1987) os estudantes aprendem algumas técnicas, entre outras coisas e elementos, que podem ser rudimentares ou, pelo contrário, aprofundadas para serem utilizadas nos diferentes espaços da produção: uma instrução diferente para cada função que os indivíduos ocupem, sejam eles operários, técnicos, engenheiros ou de quadros superiores. Para isso:

ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a escola ensina também as "regras" dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensino também a bem falar, a redigir bem, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a "mandar bem", isto é, (solução ideal) a falar bem aos operários etc. (ALTHUSSER, 1987, p. 21)

Ao analisarmos sob essa ótica, os militares são educados a obedecer hierarquicamente aos seus superiores; mesmo que não concordem com eles, seguem suas determinações, sob pena de serem presos por insubordinação. Além disso, "são instruídos a mandar e ser obedecido sem discussão ou saber manejar a demagogia da retórica e da persuasão, a fim de dissuadir simplesmente pela negociação, e quando for preciso utilizar a força" (FRANCO, 2020, p. 212).

A militarização das escolas públicas é implantada com o discurso de combate à violência e melhora do aprendizado dos estudantes, conforme apontado; dessa maneira, convencem os pais de ser o melhor modelo de escola, incutindo na psiquê dos estudantes a ideologia da meritocracia, do civismo e da obediência, e, aos professores, o impedimento de discutir os problemas contraditórios existentes na sociedade. É um paradoxo: prometem garantir a segurança na escola, enquanto na cidade, no bairro, na quadra, eles não conseguem garantir a segurança das pessoas. Para Franco (2020), é como se a escola fosse uma ilha e não fizesse parte da sociedade em que ela está inserida:

A Educação brasileira, caracteriza-se por sua forma ideológica de inculcar na psique dos sujeitos que uma qualificação profissional ou educacional é algo digno de mérito ao mesmo tempo que os induz a não resistência à mera inserção no mercado de trabalho da reprodução do modo de produção capital. Portanto, ela não possui um fim emancipatório, mas sim uma finalidade de manutenção e reposição dos quadros que compõem as diversas especialidades da divisão do trabalho social. Para o bom andamento da lógica de acumulação capital e mercado é necessário que as instituições educacionais sejam uma trava para barrar o avanço da dinâmica das transformações sociais. (p. 216)

No entanto, é necessário resistir a essas investidas conservadoras, autoritárias e hegemônicas da classe dominantes, e lutar por uma escola em que os estudantes sejam protagonistas, emancipados, capazes de questionar e que, por meio da cultura, possam transformar a coletividade na construção de uma sociedade justa e não segregacionista, com uma “escola unitária”, defendida por Gramsci (2004), que:

não hipoteque o futuro do menino e constanja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos dos proletários devem possuir diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua própria individualidade da melhor forma e, por isso, do modo mais produtivo para eles e para a coletividade. (p. 75)

Gramsci (2004) defendia uma escola em que o estudante não fosse constrangido e muito menos que tivesse como objetivo uma formação prefixada, mas que desenvolvesse a livre iniciativa e a liberdade, que fosse não dual e que os filhos do proletariado fossem capazes de desenvolverem as suas individualidades, a fim de o estar na escola fosse mais produtivo para eles e para a coletividade.

1.4 A escola militarizada e as contradições com o Marco Legal

A militarização das escolas públicas impõe uma série de regras proibitivas aos estudantes; muitas exigem a compra do uniforme (fardamento) e uma contribuição mensal, havendo outra em período de matrícula. Esse valor varia de escola para escola, o que já a caracteriza como exclusiva em vez de inclusiva, tendo em vista que as pessoas com poucas condições financeiras não podem arcar com estas “taxas simbólicas” (RÊSES; DE PAULO, 2019, p. 708). Neste sentido, mesmo que a escola adote uma contribuição voluntária com o objetivo de uso próprio, “a cobrança, além de atingir as famílias de baixa renda, proporciona desigual acesso, constituindo

verdadeiro retrocesso na prestação do serviço público educacional” (XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019, p. 621).

Seguindo o pensamento de que as escolas militarizadas apresentam um caráter segregacionista e não inclusivo, observamos que ela deixa de atender a universalidade de acesso dos estudantes, principalmente aqueles que moram próximos da instituição escolar, os quais muitas vezes são obrigados a estudar em UE distantes por não atenderem às exigências impostas pela militarização escolar. Nesse sentido, Alves e Toschi (2019) destacam que:

o caráter seletivo dessas escolas militarizadas, pois os estudantes pobres não podem frequentá-las, uma vez que não têm recursos para custeá-las. Desse modo, este modelo acaba privilegiando as camadas de classe médias que, perdendo poder aquisitivo, mantêm seus filhos numa escola que se assemelha à ‘particular’, mas com mensalidade menor, o que evidencia mais uma vez o caráter híbrido dessas escolas. (p. 644)

Dessa forma, o caráter seletivo estabelecido por essas escolas militarizadas atinge principalmente os estudantes oriundos das camadas mais pobres da sociedade, destoando da CF, que estabelece, no Art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e título
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Dessa forma, ao analisar esses princípios, verificamos a expropriação de vários direitos dos estudantes, como igualdade de condições, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade e, conseqüentemente, os princípios democráticos para que haja oportunidade de fala e de expressão de ideias. Eles precisam ser respeitados pelas suas diferenças, a fim de que se tornem pessoas conscientes, em virtude de ser a

“conscientização que lhe possibilita inserir-se como sujeito no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve em busca de sua afirmação” (FREIRE, 2002, p. 24).

Além das cobranças de taxas, existem outras proibições: usar brincos no formato argolas, esmaltes de cores fortes, cabelos soltos, dentre uma série de obrigações, sem direito a questionamentos por parte dos estudantes, restrições que afastam o princípio de escola. Sobre a dificuldade enfrentada pelos discentes para se adaptarem ao ambiente repressivo, é importante observarmos o que apresenta Silva (2016):

As crianças e, principalmente, os jovens apresentam dificuldades para permanecerem nessas escolas, pois o regime militar impede que esses sujeitos possam manifestar seus gostos, costumes, cultura e valores. Esse espaço militarizado é incompatível com a espontaneidade e expressões infanto-juvenis. A ditadura da farda sempre impecável, dos sapatos que devem estar sempre lustrados, cabelo de coque para as meninas e bem curto para os meninos, nada de maquiagem ou esmaltes em tons escuros, da barba sempre feita, da continência aos superiores, as punições etc., cria uma atmosfera de quartel que nega a cultura juvenil. Nesse espaço, o jovem é impedido de exercer sua juventude. O mesmo clima de quartel recai sobre os professores. (p. 64-65)

Assim, inferimos que a militarização das escolas públicas está na contramão do que apregoa a legislação brasileira, porque, em vez de ser inclusiva, passa ser seletiva e segregacionista, expropria a liberdade de pensamento e de direitos, e está a serviço de uma formação de jovens passivos, subservientes, numa lógica do pensamento hegemônico da escola capitalista.

Ao analisarmos o ECA (BRASIL, 2005), observamos o que estabelece o Art. 15: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na CF (BRASIL, 1988) e nas leis. Por sua vez, seu Art. 53. estabelece que a criança e o adolescente têm direito à educação, assegurando a eles:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da Educação Básica. (BRASIL, 2005)

Portanto, as escolas militarizadas também destoam de alguns aspectos legais estabelecidos no ECA (BRASIL, 2005), pois muitos são transferidos por não se adaptarem às regras estabelecidas ou por apresentarem algum problema de aprendizagem, dentre outros aspectos. Segundo Velloso e Oliveira (2015), as escolas militarizadas goianas punem os estudantes por usarem óculos esportivos, tiaras, ligas coloridas e outros adornos, pelo formato do cabelo, pela não participação em desfile, pela denotação de contato físico que indique namoro: são violados os direitos a ideias, autonomia e crenças. Dessa forma, são violados os direitos à opinião, à participação política e à possibilidade de contestação de critérios avaliativos, como especificado no Capítulo II do Regimento Disciplinar do Colégio da Polícia Militar Unidade Ayrton Senna (CPMG, 2001), ao tratar das especificações das transgressões, em seu Artigo 9º: dezoito transgressões de natureza leve, cinquenta e cinco de natureza média e vinte e cinco de natureza grave, totalizando noventa e oito transgressões que podem ser punidas, por exemplo:

19 - Ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro do Colégio, publicações, estampas ou jornais que atentem contra a disciplina, a moral e a ordem pública “natureza média”;

53 - Travar discussões com seu colega “natureza média”;

54 - Promover ou tomar parte de qualquer manifestação coletiva que venha a macular o nome do CPMG “natureza média”;

55 - Dirigir memoriais ou petições a qualquer autoridade, sobre assuntos da alçada do comandante do CPMG “natureza média”;

80 - Denegrir o nome do CPMG ou de qualquer de seus membros através de procedimentos desrespeitosos, seja por meio virtual ou outros “natureza grave”;

85 - Provocar ou disseminar discórdia entre colegas “natureza grave”;

86 - Provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando no Colégio, em manifestações de natureza política “natureza grave”. (CPMG, 2001, p. 2-5)

Portanto, há de se verificar, por vários olhares, que esse modelo de escola visa estudantes disciplinados para atender aos interesses do meio de produção capitalista, minar a organização dos trabalhadores em educação politicamente em busca de melhores condições salariais e de trabalho; ideologicamente, serve também para fazer com que a população acredite que “a militarização das escolas é solução para a

insegurança cotidiana a que é submetida, sem considerar que a violência é estrutural na sociedade, sendo a escola apenas um reflexo da sociedade onde ela está inserida” (MENDONÇA, 2019, p. 603).

Ao analisarmos a quantidade infrações estabelecidas no Regimento da CMPG (2021), percebemos que a:

[...] essência de todos os sistemas disciplinares funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua indiferença. (FOUCAULT, 1999, p. 202)

O Art. 15 da LDB (BRASIL, 1996) regulamenta a autonomia das escolas, no entanto, o Governo do Distrito Federal, em posição oposta a lei, adota a militarização escolar, que seguem um regulamento próprio, estabelecido pela gestão disciplina composta por militares ignorando as diretrizes disciplinares existentes nas demais escolas públicas. Os objetivos e os propósitos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) não comportam o princípio pedagógico dessas escolas, definido como hierarquia e disciplina.

Seguindo o mesmo raciocínio quanto aos profissionais do magistério, a militarização viola o art. 61 da LDB, pois delimita que estão legalmente autorizados ao trabalho no ensino os professores e os trabalhadores da educação com habilitação específica. Dessa forma, diante dos aspectos legais, a militarização das escolas fere os princípios democráticos garantidos aos estudantes e aos professores; portanto, necessita de um debate e de resistência por parte dos grupos não hegemônicos, como associação de pais, grêmios estudantis, sindicatos etc.

O SINPRO/DF desempenha o papel de denunciar, além de politizar professores, pais e estudantes em relação ao projeto de militarização das escolas, por meio de seus periódicos, como *Folha do Professor* (2019a, 2019b), *Quadro Negro* (2019c) e das redes sociais da entidade. Em uma das denúncias na *Folha do Professor* (2019b), denomina o projeto de militarização das escolas como um retrocesso, principalmente devido à supressão da liberdade dos estudantes, tendo em vista que “Cabelos *rastafari*, *Black Power* ou longo serão terminantemente proibidos, e, os (as) estudantes serão obrigados (as) a usar uma farda específica diferente das demais escolas públicas” (p. 2).

Nesse sentido, os (as) estudantes não são respeitados (as) pelas tradições afrodescendentes, visto que devem cortar o cabelo na altura dos ombros ou alisá-lo para usar coque, ou seja, é mais uma situação que viola as leis estabelecidas, uma vez que fica explícita a segregação, principalmente da mulher negra e do homem negro. Ao abordar a questão judaica, Marx (2010) afirma que a emancipação política é insuficiente: o que se precisa, de fato, é da emancipação humana. Como ela será realizada? Segundo o autor,

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forças *propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais se separar de si mesmo a força social na da força política. (MARX, 2010, p. 54)

A emancipação política e, muitas vezes, os direitos ficam apenas na letra morta da lei, como se percebe na escola militarizada, que viola os direitos dos estudantes, estabelecidos na LDB (BRASIL, 1996), no ECA (BRASIL, 2005). No caso do Distrito Federal, é também contraditória essa ação em relação ao *Currículo em Movimento* das escolas públicas do Distrito Federal e à Lei da Gestão Democrática 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012).

2 A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

2.1 A implantação da militarização das escolas públicas do Distrito Federal

Até 2019, o Distrito Federal não contava com nenhuma **escola militarizada**, apenas **escolas militares**, a saber: o Colégio Militar de Brasília (CMB)², administrado pelo Exército Brasileiro; o Colégio Dom Pedro II (CMDPII)³, administrado pelo CBM do Distrito Federal; e o Colégio Militar Tiradentes (CMT)⁴, gerido pela Polícia Militar do Distrito Federal.

É importante observarmos esse histórico para compreendermos e diferenciarmos as escolas militarizadas dos colégios militares criados especificamente para atender aos filhos de militares, que disponibilizam vagas para os filhos de civis por meio de uma prova de seleção (procedimento semelhante nos três colégios militares indicados).

O CMB foi criado pelo Decreto n. 81.248, de 23 de janeiro de 1978 (BRASIL, 1978), pelo Presidente General Ernesto Geisel, com atividades iniciadas em 5 de março de 1979, cuja finalidade era atender os filhos de militares das três forças armadas e forças auxiliares.

O CMDPII foi criado pela Lei Distrital n. 2.393, de 07 de junho de 1999 (BRASIL, 1999) e regulamentado pelo Decreto n. 21.298, de 29 de junho de 2000 (BRASIL, 2000). É uma entidade pública de ensino situado na área da Academia de Bombeiros Militar, nascido em 14 de fevereiro de 2000, que desenvolve atividades pedagógicas obrigatórias: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

O CMT foi regulamentado pelo Decreto n. 37.786, de 21 de novembro de 2016 (DISTRITO FEDERAL, 2016) pelo governador Rodrigo Rollemberg, que estabelece como finalidade, em seu Art. 1º, que:

² Disponível em: www.cmb.ensino.eb.br. Acesso em 21 maio 2020.

³ Disponível em: <http://www.cmdpii.com.br>. Acesso em 21 maio 2020.

⁴ Disponível em: <https://www.colegiomilitartiradentes.com.br>. Acesso em 21 maio 2020.

O Colégio Militar Tiradentes – CMT é integrante do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, competindo-lhe executar o ensino de nível fundamental e médio, com vistas ao atendimento prioritário dos dependentes dos Policiais Militares do Distrito Federal, por ser órgão assistencial e de apoio à Polícia Militar do Distrito Federal, observadas as diretrizes do Ministério da Educação e do Comandante-Geral da Corporação. (DISTRITO FEDERAL, 2016)

O Decreto apresenta que o colégio, apesar de ser integrante do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, tem atendimento prioritário aos dependentes dos policiais militares do Distrito Federal, cuja forma de ingresso de estudantes da comunidade é estabelecida pelo “Art. 7º. O processo seletivo para ingresso no CMT deve ser composto por prova de seleção, avaliação médica e avaliação psicopedagógica, devendo o candidato atender o previsto em edital” (DISTRITO FEDERAL, 2016).

É importante observar que o estudante, além de se submeter a uma prova de seleção, passa também por avaliação médica e psicopedagógica em razão da rigorosa disciplina estabelecida pela PM, o que caracteriza seletividade. Desse modo, o argumento dos representantes públicos sobre militarizar as escolas para melhorar os índices do IDEB e do ENEM: “é questionável, dado que seus alunos são diferenciados tanto por características familiares, como pelo acúmulo de conhecimentos (condição inicial), e o próprio processo de seleção que as escolas militares estabelecem” (BENEVIDES; SOARES, 2017 p. 1).

Os princípios norteadores do CMT são estabelecidos no Art. 2º:

I – hierarquia e disciplina; II - patriotismo; III – cidadania; IV – probidade, ética, meritocracia e respeito; V – excelência no ensino; VI – inovação e criatividade; VII – camaradagem e urbanidade; VIII – coparticipação família-escola-comunidade-corporação; IX – valorização da teoria e da prática em conformidade com a experiência extraescolar; X – responsabilidade social. (DISTRITO FEDERAL, 2019, grifo nosso)

Hierarquia, disciplina, patriotismo, meritocracia e respeito são palavras muito usadas nesse modelo educacional. De todo modo, é merecedor de crítica, ainda que seja uma escola voltada para cultura militar; logo, o civil que procura esse tipo de escola sabe que a disciplina é o fim (e não o meio no processo de ensino e aprendizagem) e que, principalmente, é uma escolha diferente da escola pública, que possui normas e regimento estabelecido pela CF (BRASIL, 1988) e pela LDB (BRASIL, 1996), com ênfase a uma escola democrática.

Como apresentado, o ex-governador Rodrigo Rollemberg regulamentou, em 2016, o CMT, administrado pela PM, por meio do Decreto 37.786 (DISTRITO FEDERAL, 2016), incluindo-o como parte do sistema público. Todavia, no Art. 15, Parágrafo Único, autoriza “a firmar e manter contratos e convênios com entidades públicas e privadas da área de ensino ou área correlata para o desempenho das atribuições institucionais do CMT”. (DISTRITO FEDERAL, 2016).

Dessa forma, quando uma unidade pública de ensino é autorizada em lei a estabelecer convênios, infere-se uma forma estabelecer o processo de militarização das escolas públicas, pois, para Mendonça (2019), esse fenômeno pode ser “analisado no conjunto dos procedimentos que instalam novas formas de organização da gestão educacional e escolar, em particular os processos de privatização que se realizam por meio de parcerias” (p. 597).

2.2 A implantação da escola militarizada no Distrito Federal

Não havia, até o fim de 2018, nenhuma escola militarizada no DF, ano em que aconteceram as eleições para governador e o Candidato pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Ibaneis Rocha, foi eleito governador do Distrito Federal, com posse em 2 de janeiro de 2019.

De acordo com Mendonça (2019), não constava no plano de governo do governador eleito nenhuma menção acerca de militarização das escolas públicas do Distrito Federal; referente à temática da educação havia indicação sobre reforma das escolas, melhoria salarial dos professores, ampliação de vagas em creches, educação integral, criação da universidade pública do DF e repasse de verbas para atender às necessidades das escolas. Ao citar parcerias com setor da educação, mencionava “as áreas de esporte, cultura e lazer, sem qualquer referência a segurança pública e suas corporações militares” (MENDONÇA, 2019, p. 598).

Todavia, no início de 2019, o governo do Distrito Federal surpreendeu com o anúncio no período de férias coletivas dos profissionais de educação de militarização de quatro escolas públicas, desconfigurando a organização escolar regida pela Lei 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012), que estabelece a Gestão Democrática nas instituições públicas de ensino do Distrito Federal e garante eleição direta para diretor e vice-diretor.

Nas escolas militarizadas do DF, conhecidas como escolas de Gestão Compartilhada, adota-se um modelo híbrido, em que a Gestão Pedagógica é composta por civis, escolhidos por meio de eleição, como estabelece a Lei 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012), mas a Gestão Disciplinar é composta por militares que não são escolhidos democraticamente, o que descaracteriza a referida lei.

Apesar de a eleição para diretores apenas não ser garantia para que a escola seja democrática, pois devem acontecer ações que estimulem a participação de todos os sujeitos que atuam diretamente na escola, independentemente da forma de escolha de seus gestores de todo modo “para a legitimação, é fundamental que, para o cargo de diretor ou diretora, haja eleição direta com a participação ativa da comunidade escolar” (RÊSES; DE PAULO, 2019, p. 720).

No entanto, ainda em janeiro, houve edição da Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), militarizando quatro escolas, com uma Coordenação Regional de Ensino (CRE) diferente em cada uma delas. Foram militarizados o Centro Educacional 03 (Sobradinho), o Centro Educacional 308 (Recanto das Emas), o Centro Educacional 01 (Estrutural) e o Centro Educacional 07 (Ceilândia).

A referida portaria “dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019b). É de se questionar como um sistema de ensino orientado pela Gestão Democrática, estabelecida por lei pelo próprio poder executivo, de repente transforma escolas públicas constituídas por profissionais da educação civis em “Colégios da Polícia Militar”.

A Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), em seu Capítulo I, Artigo 1º, parágrafo §1º, estabelece que:

O projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada visa a colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Segurança Pública, por intermédio de ações conjuntas a fim de proporcionar uma educação de qualidade, bem como construir estratégias voltadas ao policiamento comunitário e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar, para promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania.

A militarização dessas escolas é justificada com o propósito de combater a violência no ambiente escolar e proporcionar uma educação de qualidade, uma cultura de paz e exercício para cidadania; assim, são transformadas em “Colégio da Polícia

Militar”, com policiais armados fazendo a gestão escolar. Para os idealizadores, ela promove uma cultura de paz e o exercício da cidadania.

Entende-se que há uma contradição, uma vez que, para estabelecer estratégias voltadas ao policiamento comunitário e ao enfrentamento da violência, o governo deveria fortalecer o chamado Batalhão Escolar –criado para zelar pelas escolas – e não transformar as escolas públicas em militarizadas. Pelos objetivos estabelecidos, o Governo do Distrito Federal adota um viés conservador das pedagogias liberais reprodutivistas que, de acordo com LIBÂNEO (2014), a Pedagogia Liberal, que surgiu para defender os interesses de classe, tendo como pressuposto a propriedade privada, tem por finalidade “preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais” (p. 22); conseqüentemente, estabelecer a hegemonia da classe dominante.

Não podemos esquecer e questionar a qualificação dos militares que farão parte da Gestão Administrativa e Educacional das escolas militarizadas. Provavelmente, seria desvio de função desses profissionais, além de uma falsa representação simbólica a presença de militares na escola sem contar que de acordo com Mendonça (2019):

[...] o despreparo educacional dos policiais, que poderão ser convocados para terem presença nas escolas, além de ser um desvio de finalidade para profissionais que deveriam cumprir a sua tarefa institucional de garantia da segurança pública dos cidadãos e cidadãs, reveste-se de uma simbologia nefasta para a categoria dos profissionais da educação, porque atestaria serem eles incapazes de superar os quadros de indisciplina e de educar com democracia respeito, ética e solidariedade. (p. 603)

O autor demonstra preocupação com a falta de qualificação dos policiais que serão enviados para a escola, os quais estariam deixando de cumprir a finalidade de garantir a segurança dos cidadãos e cidadãs. Além disso, esse fato despreza a capacidade de administração dos profissionais da educação em prol de superarem a indisciplina e buscarem educar, observando os princípios baseados no respeito, democracia e solidariedade.

Ao retornar à Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), é importante observar o que enfatiza o primeiro parágrafo:

A execução do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada será realizada através da participação da Secretaria de Estado de Segurança Pública, por intermédio da Polícia Militar do Distrito Federal, na gestão administrativa e disciplinar de quatro unidades de ensino específicas da rede pública do Distrito Federal, que passarão a ser denominadas de Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal – CPMDF, com vistas a atender critérios de vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da Educação Básica.

O texto apresenta a participação da Polícia Militar em relação à gestão administrativa da escola, o que contraria a Lei da Gestão Democrática quanto ao princípio da autonomia pelos profissionais da educação à frente da gestão (eleitos pela comunidade escolar). Portanto, confirmamos que a Gestão Compartilhada apresenta aspectos contrários aos princípios estabelecidos na Lei n. 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Essa portaria apresenta, também, o organograma administrativo das escolas militarizadas pelo governo do Distrito Federal em que há proposta de a administração ser híbrida, aumentando significativamente o número de pessoas no corpo diretivo das escolas militarizadas, enquanto nas convencionais, muitas vezes, há falta de pessoa, como porteiros, vigilantes, de acordo com o que aponta o Sistema de informação eletrônico SEI- GDF sob os números: 00080-00172114/2018-08 e 00080-00173406/2018-50.

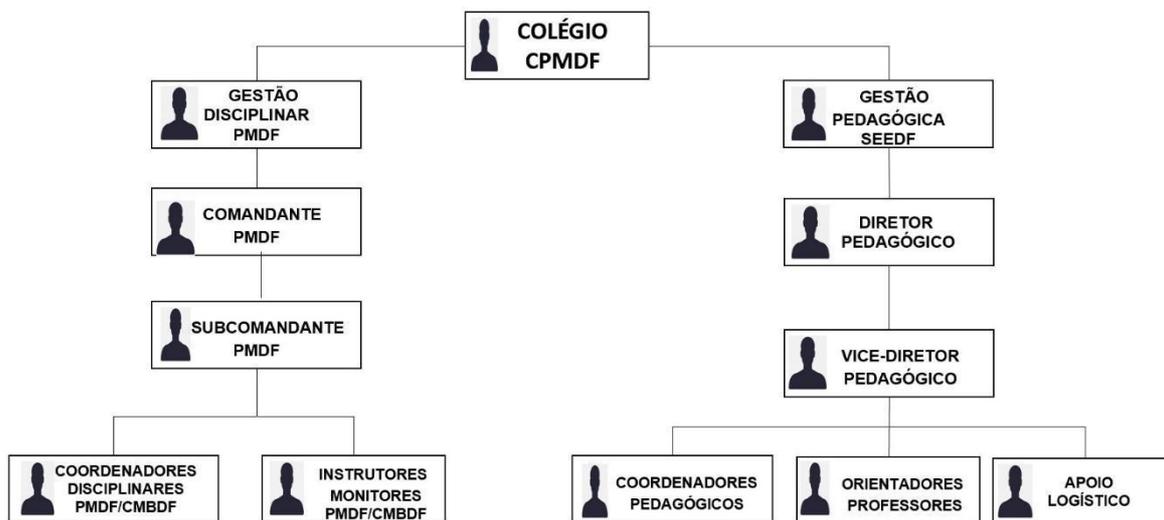
Devido ao aumento de pessoas oriundas das forças militares, as escolas militarizadas do DF têm um tratamento desigual em relação às escolas com gestão composta por diretor, vice-diretor e supervisores. Há, ainda, escolas que só têm direito a um supervisor, em virtude da quantidade de estudantes, tendo que optar por supervisor administrativo ou pedagógico: de acordo com o Art. 1º da Portaria n. 14 (DISTRITO FEDERAL, 2020), a função gratificada de supervisor nas UE do DF depende da quantidade de turmas e do número de estudantes:

Art. 1º As Funções Gratificadas de Supervisor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, passam a ser distribuídas nas Unidades Escolares em observância à metodologia constante do Anexo I desta Portaria.

§ 1º A quantidade de turmas e estudantes de cada Unidade Escolar será aquela apurada, anualmente, pelo Censo Escolar do ano anterior para fins da distribuição do quantitativo de supervisores do ano subsequente. (DISTRITO FEDERAL, 2020a, p. 6)

Por outro lado, a Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b) traz um organograma que demonstra um aumento considerável de pessoal na gestão da escola:

Figura 1 – Organograma administrativo das escolas militarizada



Fonte: Distrito Federal (2019b).

Há um aumento significativo no grupo, o que proporciona à gestão da escola militarizada uma contradição, ao ser comparada às demais instituições educacionais, as quais, muitas vezes, funcionam nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). O organograma demonstra esse aumento quando expõe que a Gestão disciplinar será composta por um diretor, vice-diretor, coordenadores disciplinares e instrutores e monitores pertencentes as carreiras da PM e do CBM do DF.

Portanto, a militarização das escolas públicas do DF divide justamente a gestão da escola, deixando a esfera pedagógica aos profissionais especialistas civis, pessoas das carreira do Magistério e/ou da Assistência à Educação, ao passo que a gestão disciplinar se torna responsabilidade de militares, em desacordo com a Lei da Gestão Democrática 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012), que estabelece, em seu Art. 37, que “a direção das instituições educacionais será desempenhada pela equipe gestora composta por diretor e vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria” (de acordo com a modulação de cada escola); no Art. 38, garante que a escolha do diretor e vice-diretor acontecerá através de eleição, por voto direto e secreto da comunidade escolar

e, portanto, será considerado eleito o que alcançar o maior número desses votos, ações distintas da Gestão Disciplinar.

Em 30 de outubro de 2019, na sessão da SSPDF, é publicada a Portaria Conjunta n. 9 (DISTRITO FEDERAL, 2019c), que dispõe sobre a implementação do projeto Escolas de Gestão Compartilhada (EGC) entre a SEEDF e a SSPDF, o qual prevê a transformação de UE específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal.

A partir dessa portaria, a denominação da Escolas Militarizadas do DF, antes Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal, a fim de se ajustar ao Programa das ECM do MEC (Pecim), torna-se Colégio Cívico-Militar, de acordo com a política de militarização das escolas públicas elaborada pelo Governo Federal, a qual incorpora:

Art. 8º As Unidades de Ensino da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que integram as Escolas de Gestão Compartilhada são:

- a) Centro Educacional 03 de Sobradinho;
- b) Centro Educacional 308 do Recanto das Emas;
- c) Centro Educacional 01 da Estrutural;
- d) Centro Educacional 07 da Ceilândia;
- e) Centro Educacional Condomínio Estância III de Planaltina;**
- f) Centro Educacional 01 do Itapoã;**
- g) Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga;**
- h) Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante;**
- i) Centro de Ensino Fundamental 407 de Samambaia.**

§1º As UEs que integrarem as Escolas de Gestão Compartilhada passarão a ser denominadas de Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal - CCMDF.

§2º Para fins administrativos, a denominação das UEs será acrescida da nomenclatura original. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 17 grifos nossos)

Além de se adequar ao Pecim e passar de quatro para nove escolas militarizadas, em 02 de fevereiro de 2021, a SSPDF publica no Diário Oficial do Distrito Federal a Portaria Conjunta n. 22 (DISTRITO FEDERAL, 2021), de 28 de outubro de 2020, revogando a Portaria Conjunta n. 9 (DISTRITO FEDERAL, 2019c), a fim de trazer, em seu:

Art. 8º As Unidades de Ensino da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que integram as Escolas de Gestão Compartilhada são:

Centro Educacional 03 de Sobradinho;

Centro Educacional 308 do Recanto das Emas;

Centro Educacional 01 da Estrutural;

Centro Educacional 07 da Ceilândia;

Centro Educacional Condomínio Estância III de Planaltina;

Centro Educacional 01 do Itapoã;

Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga;

Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante;

Centro de Ensino Fundamental 407 de Samambaia.

Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II

§1º As UEs que integrarem as Escolas de Gestão Compartilhada passarão a ser denominadas de Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal - CC MDF.

§2º Para fins administrativos, a denominação das UEs será acrescida da nomenclatura original.

§3º Além das escolas listadas acima, também são Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, **o Centro Educacional 416 de Santa Maria e o Centro de Ensino Fundamental 5 do Gama, pertencentes ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) do Governo Federal.** (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 33, grifos nossos)

Ademais, o governador Ibaneis Rocha (ROCHA, 2018) anunciou que militarizará 40 UE na rede pública de ensino e que planeja investir R\$ 200 mil por ano em cada uma dessas escolas (SINPRO/DF, 2019); no entanto, conforme a Portaria Conjunta n. 22 (DISTRITO FEDERAL, 2021), em 2020 havia doze escolas militarizadas: dez delas compartilham sua gestão com a PM e/ou CBM; outras duas, com as FA. Todavia, em razão da pandemia da Covid-19, instaurada no Brasil no início do ano de 2020, houve fechamento das escolas, com adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) pela SEEDF. Dessa forma, o planejamento não se confirmou e o ano de 2021 foi iniciado com doze escolas públicas militarizadas, o que, possivelmente, demonstra falha na previsão do governo.

A referida portaria, em seu Art. 1º, institui as EGC entre a SEEDF e a SSPDF, com as UE de Ensino Fundamental e Médio, por intermédio das quais ações conjuntas são realizadas. Fica definido no parágrafo 1º do mesmo artigo que a SEEDF “é responsável pela gestão administrativa e pedagógica das Unidades Escolares e pelo cumprimento da Proposta Pedagógica, conforme Leis de Diretrizes Educacionais”. A seguir, no parágrafo 2º, verificamos que a SSPDF

[...] é responsável pela gestão disciplinar, cabendo empregar o efetivo da Polícia Militar do Distrito Federal - PMDF e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal - CBMDF na coordenação de atividades extracurriculares e nas ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética do corpo discente, objetivando o bem-estar social. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 30)

O documento especifica a responsabilidade das duas gestões existente nessas escolas: a Gestão Administrativa e Pedagógica e a Gestão Disciplinar-Cidadã; o Art. 7º estabelece que as duas gestões possuem o mesmo nível de hierarquia e reforça essa ideia nos parágrafos 1º e 2º:

§1º As Gestões Pedagógica e Disciplinar-Cidadã realizam suas atividades de maneira autônoma, independente e harmônica, conforme suas atribuições, e devem sempre buscar o apoio recíproco, em atenção ao princípio da gestão democrática do ensino público. §2º As decisões decorrentes de cada gestão não estão condicionadas à aprovação da outra, no entanto, deverão ser levadas ao seu conhecimento, com o devido dever de consideração. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 33)

Portanto, houve uma mudança sobre a Gestão Pedagógica em relação à Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b): apresenta-se a Gestão Administrativa-Pedagógica, reconhecendo que a Gestão Pedagógica não é dissociada da Administrativa; além disso, a Gestão antes denominada apenas Disciplinar foi modificada, com o acréscimo da palavra Cidadã, transparecendo que a Gestão Disciplinar é dissociada da Pedagógica, ou seja, a militarização não interferiria na autonomia da escola.

No entanto, Fernandes Silva, Veiga e Fernandes (2020) garantem que a autonomia da escola é desrespeitada com o processo da militarização das escolas, em virtude do compartilhamento da gestão com profissionais de corporações militares:

É com base na autonomia garantida em lei que a escola exercita o seu potencial de pensar um projeto educativo com ações para o enfrentamento de conflitos disciplinares, da evasão e da reprovação, e de busca de condições didático-pedagógicas promotoras da aprendizagem. (p. 19)

Portanto, procura-se atrelar o processo de militarização das escolas à melhoria de índices, sejam eles voltados aos aspectos educacionais ou de violência nos arredores da escola, hipótese refutada pelas autoras, que asseveram que as ações são “investidas para desqualificar a escola e seus profissionais por meio da exposição de desempenhos medidos por testes standardizados” (FERNANDES SILVA; VEIGA; FERNANDES, 2020, p. 22).

De acordo com o SINPRO/ DF (2019a, 2019b), seriam investidos R\$ 19 mil ao ano por estudante, com aumento de 20 a 25 funcionários da PM em cada escola militarizada, enquanto atualmente o investimento por estudante, no Brasil, é de R\$ 6 mil ao ano e, na rede pública do DF, R\$ 10 mil ao ano.

Por meio das informações do SINPRO/DF, percebemos uma política desigual em relação ao investimento entre as escolas públicas administradas por civis e as militarizadas. Nesse contexto, o avanço da militarização escolar, além de formar os estudantes passivos, subservientes, acríticos, conforme abordado por vários autores, como Alves e Toschi (2019), Rêses e De Paulo (2019) e Mendonça (2019), exige uma reflexão acerca da intencionalidade dos idealizadores desse tipo de escola, a fim de que haja uma postura crítica e de luta por uma escola crítica, inclusiva e dialógica.

A intenção da classe dominante é que os (as) professores (as) se caleem diante das contradições existentes na sociedade em que vivem, que não instiguem os estudantes a pensarem e questionarem sobre as desigualdades, com o objetivo de contribuir para manutenção do *status quo*. Logo, professores que contrariem essas normas estabelecidas pelos militares são imediatamente afastados de suas funções, como ocorreu com um professor do Colégio Militar de Brasília, em junho de 2020, ao questionar a atitude de policiais em relação a duas manifestações pró e contra o Governo Federal (G1, 2020).

No dia 02 de junho do 2020, um professor de Geografia do Colégio Militar de Brasília criticou publicamente durante uma aula uma manifestante de direita que portava com um taco de beisebol. Ao mostrar as imagens do ato ocorrido em maio de 2020, em São Paulo, o professor pediu para os alunos refletirem em que “mundo de escuridão” estamos atualmente. Após defender a igualdade, criticando o racismo,

acrescentou “esse mundo é de todos. Brancos, negros, índios, o que vocês quiserem, tá?” (G1, 2020).

O portal de notícias postou a transcrição do momento em que o professor, no vídeo, chama a atenção dos estudantes para refletirem sobre o assunto:

[Os policiais são] pagos para fazer a coisa certa e não para fazer uma coisa dessas. No domingo, vocês devem ter acompanhado dois protestos: uma senhora branca, falsamente com uma bandeira do Brasil nas costas ou alguma coisa assim, patriota de araque que ela é, e com um tremendo de um taco de beisebol. Para fazer o quê?

O policial [disse]: Não, minha senhora, saia daqui e tal'. Enquanto os outros manifestantes foram tratados a bombas e gás lacrimogêneo. Então, dois pesos e duas medidas, tá?

Para vocês refletirem que mundo de escuridão a gente tá se metendo. Então parece que estamos em um retrocesso, tá? E é esse o problema. Esse é o problema porque isso tudo se remete a um fascismo, que a gente não quer mais isso no mundo.

Esse mundo é de todos. Brancos, negros, índios, o que vocês quiserem, tá? [Aponta para o braço] aqui, pessoal, parece que tem uma corzinha branca. Mas aqui tem um monte de etnias aqui misturadas, tá bom? Ainda mais se pensar que eu sou brasileiro, certo? Meu pai era gaúcho, minha mãe era carioca. Minha esposa é nordestina, né? Então, eu sou um brasileiro... (G1, 2020)

O docente foi afastado de suas funções por ter levado os(as) estudantes a refletirem sobre questões sociais, desigualdade entre raça, sexo e classes sociais existentes na sociedade em que vivem. Tal atitude gerou grande repercussão no meio do grupo não hegemônico, como o SINPRO/DF e o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), que combateram veementemente a atitude da direção do Colégio Militar de Brasília, conforme reportagem do portal. De acordo com o veículo de comunicação, as entidades criticaram o afastamento, uma vez que o professor estava exercendo suas funções de acordo com os princípios constitucionais; além disso, apontam que deveria ter sido homenageado e não punido.

Há uma resistência muito grande ao projeto Escola sem Partido, o que comumente os professores chamam de “Lei da mordaca”. No Distrito Federal este projeto foi colocado em pauta para votação e o SINPRO/DF mobilizou os/as professores/as, fazendo com que os autores de tal projeto não tenham obtido êxito.

Por outro lado, a militarização pode interferir em relação à inibição da mobilização dos profissionais em se organizar em movimentos grevistas, pois afeta a todos os docentes lotados em escolas militarizadas, uma vez que no ato da

contratação ou lotação, são avisados de que quem não se adaptar as normas das escolas militarizadas devem passar no administrativo da unidade escolar (UE) e pegar a devolução “O sindicato é o instrumento de luta mais eficiente da classe trabalhadora para combater os retrocessos, falta de pagamento de salário, péssimas condições de trabalho, daí a importância do contato e do diálogo serem livres” (SINPRO/DF, 2019c, p. 9).

Portanto, percebe-se que o projeto de militarização compreende um objetivo fetichizado, prega a disciplina, o patriotismo, os melhores índices, o combate à violência, todavia, adota violência no direito de manifestação, liberdade de expressão, organização política em defesa dos direitos dos estudantes e dos docentes o processo de militarização das escolas continua acontecendo.

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2020), os 12 Colégios Cívicos-Militares do Distrito Federal, veja que aqui, a nomenclatura muda em relação à Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), que instituiu as quatro escolas como projeto-piloto e denominava como sendo Colégios da Polícia Militar e, agora, para se adequar à política federal de militarização das escolas, foram selecionados a partir do Indicador de Vulnerabilidade Escolar (IVE), que leva em consideração: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – medido anualmente com base em indicadores de saúde, educação e renda; o Mapa da Violência, realizado pela Polícia Militar do DF, que mostra os índices de violência nos arredores das escolas e estrutura existente nas escolas, que comporte atividades no contraturno.

Portanto, procura-se atrelar o processo de militarização das escolas à melhoria de índices, sejam eles voltados aos aspectos educacionais ou de violência nos arredores da escola. No entanto, é uma contradição, tendo em vista que a violência no perímetro da escola teria que ser combatida pela mesma polícia que ocupa o espaço escolar para combater algo que ela mesma é incapaz de garantir.

O SINPRO/DF alega que, para combater a violência, o governo deveria investir no Batalhão Escolar que funcionava ostensivamente e, no decorrer dos anos, vem sofrendo desmonte e assevera que:

Queremos que o Governo do Distrito Federal (GDF) valorize a categoria dos policiais militares, investindo mais dinheiro na instituição e realizando concurso público. Atualmente, existe um déficit de cerca de sete mil policiais no efetivo do DF. Afirmamos que o local da PM não é dentro da escola e, sim, no Batalhão Escolar (BE), histórica mente, localizado e atuante do lado de fora das unidades escolares, reprimindo assaltos, tráfico de drogas, sequestros, estupros e outros crimes que ameaçam os arredores das escolas e, muitas vezes, retiram a vida de estudantes, professores e funcionários. Defendemos a PM na segurança da escola no que compete o BE, cuja função é a de coibir tais crimes. Essa função foi fragilizada pelo governo Arruda e o BE foi desmontado. Esse desmonte continua quando o governo Ibaneis desvia as funções de origem da PM e do BE, que é assegurar segurança ao funcionamento da escola, despenhando esse trabalho de forma harmoniosa com professores e estudantes. (SINPRO/DF, 2019b, p. 2)

A entidade reconhece o papel e defende a valorização da PM, mas se posiciona contra a militarização das escolas públicas e, conseqüentemente, o desvio de função dos policiais, que deveriam estar desempenhando seu papel de policiamento ostensivo protegendo os cidadão e cidadãs de corrigir as perdas salariais de educadores/as há anos atuando na formação de nossas crianças, adolescentes e jovens. Logo, fica claro que os policiais passam a interferir na gestão das escolas e o governo cria gratificação como especificado na Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b) no Artigo 6º esclarece que os recursos orçamentários e financeiros destinados ao gerenciamento das Instituições de Ensino que passarão a ser denominadas "Colégios da Polícia Militar" continuarão a cargo da Secretaria de Estado de Educação, todavia as funções comissionadas relativas à Gestão Disciplinar-Cidadã serão custeadas pela SSPDF. O parágrafo primeiro deste artigo afirma que: "§1º As funções comissionadas referentes à Gestão Disciplinar Cidadã compreendem: I - Comandante, símbolo DF-14; II - Subcomandante, símbolo DF-13; III - Coordenador Disciplinar, símbolo DF-12".

Desta forma, observa-se uma desvalorização do magistério e da carreira de assistência à educação em detrimento dos militares tendo em vista que, de acordo com a tabela de gratificações pesquisadas na Subsecretária de Planejamento da Secretaria de Economia do Distrito Federal (SEPLAG) (DISTRITO FEDERAL, 2018), as gratificações recebidas pelos gestores da Gestão Disciplinar Cidadã são maiores as recebidas pelos gestores da Gestão pedagógica, conforme o quadro comparativo a seguir.

Quadro 7 – gratificações recebidas pelos gestores das escolas militarizadas do DF

Gratificações					
Gestão Disciplinar – Cidadã - Militares			Gestão Pedagógica- Civis		
Função	Símbolo	valor	Função	Símbolo	valor
Diretor	DF A -14	R\$ 2.350,00	Diretor	FGE-06	R\$ 2.196,49
Vice- Diretor	DF A - 13	R\$ 2.043,30	Vice - Diretor	FGE-05	R\$ 1.652,58
Coordenador - Disciplinar	DF A - 12	R\$ 1.793,39	Supervisor	FGE-02	R\$ 903,29

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2018, 2019).

Percebe-se que o símbolo FGE-06 refere-se ao que é pago para o diretor de um Centro de Ensino Médio ou de um Centro de Ensino Fundamental, FGE-05 ao vice-diretor do (CEM ou CEF), e o FGE 02 ao Supervisor 40h são inferiores as gratificações anunciadas pelo Governo do Distrito Federal o que gera uma diferenciação entre a funções desempenhadas pelos militares e pelos civis desempenhando funções similares na mesma escola.

Observando esses dados da valorização dos policiais que atuam nas escolas a partir dos dados trazidos no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF, 2019), e o investimento por estudante maior que nas escolas convencionais, pois, de acordo com o SINPRO/DF (2019a, 2019b), é maior que dos institutos federais, é necessário refletirmos se o processo de militarização realmente objetiva melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e diminuir a violência nos arredores das escolas, como é colocado nos documentos oficiais e narrado à comunidade escolar.

Portanto, procura-se atrelar o processo de militarização das escolas à melhoria de índices, sejam eles voltados aos aspectos educacionais ou de violência nos arredores da escola. Reiteramos que é uma contradição, tendo em vista que a violência no perímetro da escola teria que ser combatida pela mesma polícia que, em lugar disso, ocupa o espaço interno escolar, para “combater” algo que ela se prova incapaz de garantir.

2.2.1 Os desdobramentos iniciais da militarização das escolas públicas no DF

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal nos anos de 2011 a 2014 dedicou a elaboração de um currículo escolar com a participação de professores, gestores, estudantes entre outros profissionais da educação básica da rede pública

distrital com o objetivo de construir uma proposta curricular que, de acordo com Fernandes Silva (2018), atendesse os desejos dos sujeitos que diariamente dão vida ao currículo a partir de suas ações na escola e na sala de aula. Dessa forma “foi proposta uma nova estruturação teórico-política desse instrumento entendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, destes com os conhecimentos e com as realidades múltiplas do DF” (FERNANDES SILVA, 2018, s. p).

A autora deixa claro o aspecto político tanto no campo teórico e pedagógico existente no currículo escolar tendo em vista que sua construção se deu através das relações entre os sujeitos, sujeitos estes dotados de variado conhecimento e realidades, assim:

Em fevereiro de 2014, o Currículo em Movimento foi entregue oficialmente à comunidade escolar com um convite a todos(as) os(as) envolvidos(as) em sua elaboração para se discutir a função social da escola; tentar romper a concepção conservadora de ciência, currículo e conhecimento; questionar práticas pedagógicas conservadoras; e compreender que educação é construção coletiva. Educação, é, portanto, direito inalienável de todos(as) e cada geração impulsiona suas mudanças, seus novos movimentos. (FERNANDES SILVA, 2018, s. p).

Nesse contexto, o *Currículo em Movimento* busca questionar e romper com concepções conservadoras tanto na ciência como também no currículo e no conhecimento, além de não coadunar com prática pedagógicas conservadoras; também compreende que a educação é uma construção coletiva e principalmente um direito de todos e todas. Portanto, de acordo com a autora, a elaboração de um currículo de modo coletivo pode proporcionar uma educação voltada à formação integral emancipatória dos sujeitos, a fim de que o ser seja visto não só como “portador de conhecimento para o mercado e o capital, mas como alguém consciente de sua cidadania e da responsabilidade com sua vida e a do outro” (FERNANDES SILVA, 2018, s. p).

Assim, os pressupostos teóricos e metodológicos do *Currículo em Movimento* que orienta as escolas públicas do Distrito Federal (2014), ancorado na Teorias Críticas da Educação lembrando que as Teorias Críticas põem em relevo conceitos como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência, confirmamos que a intenção é de que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações

de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços nos quais há interesses de classes (SEEDF, 201, p. 22).

Das Teorias Críticas, fica explícito que são adotados os pressupostos da *Pedagogia Histórico-Crítica*. A razão da adoção dessas teorias se assenta em vários fatores, sendo um deles a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal; em outras palavras, não se poderia desconsiderar o contexto econômico, social e cultural dos estudantes, de forma a garantir que:

[...] se fundamenta nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos. Nessa perspectiva, é necessário que a escola estabeleça fundamentos, objetivos, metas, ações que orientem seu trabalho pedagógico, considerando a pluralidade e diversidade social e cultural em nível global e local. (SEEDF, 2014, p. 32)

Nesse sentido, entendemos que os pressupostos teóricos e metodológicos do *Currículo em Movimento* do Distrito Federal levam em consideração as contradições e a luta de classes existentes na sociedade capitalista nas quais professores e estudantes estão inseridos. Portanto, de acordo com Saviani (2013), é uma sociedade dividida em interesses antagônicos, ou seja, a classe trabalhadora e a classe burguesa dominante. O autor emenda:

O primeiro é o proprietário da força de trabalho; o segundo, dos meios de produção que compreendem a matéria prima e os instrumentos de trabalho que, na sociedade capitalista, defrontam-se no mercado proprietário aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. [...] decorre que o papel da educação será um se ela for posta em serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, e será outra, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. **A neutralidade é impossível.** (SAVIANI, 2013, p. 26, grifo nosso)

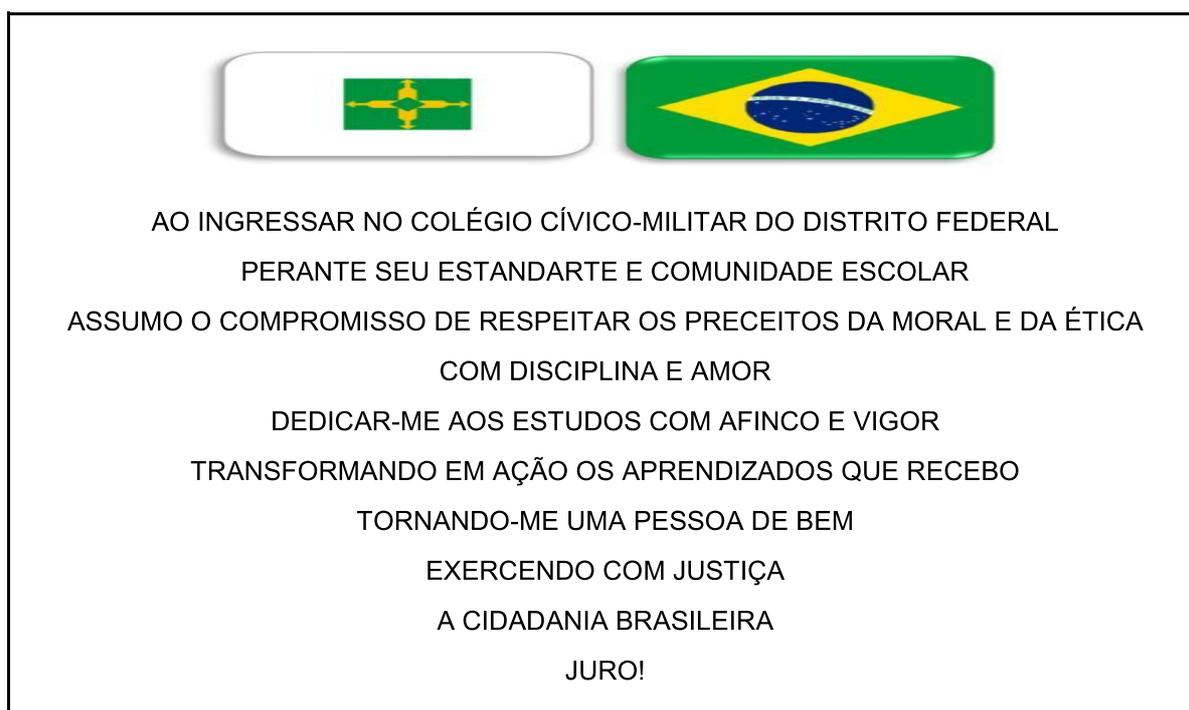
Portanto, para Saviani (2013), a *Pedagogia Histórico-Crítica* defende o caráter político da Educação, compreendendo que ela não é divorciada das características da sociedade, mas, pelo contrário: é determinada pela sociedade em que está inserida. E assevera que é uma pedagogia contra hegemônica, que se insere na luta pela transformação da sociedade. O autor afirma, ainda, que a neutralidade é impossível.

Compreendemos que uma diretriz para a Educação que não se posicione de forma explícita em favor da classe dominada, contribuirá para a manutenção das

relações sociais desiguais, atualmente existentes, sem contribuir para a superação da exploração de uma classe pela outra.

Saviani (2018) classifica as pedagogias no Brasil em *Pedagogias Não-Críticas*: as que consideram a Educação como “autônoma” e buscam compreendê-las a partir delas próprias, guardando parentesco com a Filosofia e outras ciências “essencialistas”; as *Pedagogias Críticas Reprodutivistas*: embora compreendam que a Educação está imbuída dos aspectos econômicos como determinantes na forma de manifestação do fenômeno educativo, alegam que sua função básica é a reprodução da sociedade; e as *Pedagogias Críticas*: formuladas a partir do ponto de vista dos dominados. Desta forma, observamos que a educação da escola militarizada demonstra seguir os preceitos das pedagogias não críticas; assim, os estudantes dessas escolas necessitam realizar um juramento, ilustrado na figura a seguir.

Figura 2 – Juramento a ser prestado por estudantes ao ingressarem nos CCMDf



Fonte: Adaptado de CCMDf (2019).

Logo, analisamos a militarização das escolas públicas do Distrito Federal para compreendermos se atua como um condicionante destoante dos pressupostos teóricos metodológicos estabelecido pelo *Currículo em Movimento* ao estabelecer todo o conjunto de regras disciplinares, que já mencionamos ao longo deste texto e

que podemos verificar no Juramento que o/a estudante tem que realizar para ingressar no corpo discente.

Ao analisarmos o juramento que os estudantes são obrigados a realizar, verificamos o caráter de concepção de educação baseada na obediência, nos preceitos da moral, que segue os princípios estabelecidos pelas forças militares e, caso o aluno o descumpra, estará sujeito a punição, como advertências (explicitadas nos Quadros 7 e 14) e obrigação de seguirem os comandos do “chefe de turma” (DISTRITO FEDERAL, 2019a), conhecido no ambiente escolar como “xerife”. De acordo com o juramento, os estudantes devem se comprometer com a disciplina, o respeito, a moral, e a ética, para se tornarem pessoas de bem. Todavia, precisamos entender em qual fundamentação teórica se ancoram essas categorias: “preceitos morais”, “pessoa do bem” e “disciplina”, que são enfatizadas no juramento.

A possibilidade dessas parcerias vem permitindo o alinhamento da ideologia de liberais e de conservadores e, assim, para Martins (2019), diversos mecanismos são incrementados, num cenário que tem permitido a terceirização da gestão das redes públicas por meio dessas parcerias, a exemplo da estabelecida entre instâncias militares e as Secretarias de Educação de diversas unidades da federação, compartilhando funções administrativas, financeiras e pedagógicas, aproveitando-se de uma realidade de insegurança e medo que assola a população, sobretudo das regiões periféricas:

A colaboração com a instância militar visaria, entre outros motivos, a trazer tranquilidade aos pais e seus filhos nas escolas cerceadas pela violência urbana, como aos profissionais, para que possam atuar com eficiência. Enquanto na matriz neoliberal há controle pós-fordista dos docentes, dos gestores, das escolas (e das famílias) pelo não alcance dos resultados, na matriz neoconservadora o controle fordista disciplinar se torna necessário para combater os desvios que provocam o caráter conturbado do cotidiano e do concomitante distanciamento dos valores tradicionais. (MARTINS, 2019, p. 692)

A manutenção dos valores tradicionais se faz necessário para a manutenção da sociedade capitalista. Precedendo a militarização dos colégios, o movimento Escola sem Partido, que, de acordo com Saviani (2013) surgiu no âmbito da sociedade civil, apresentou-se como Projeto de Lei na Câmara dos Deputados Federais. O movimento defende uma série de restrições ao exercício docente, o que põe em risco a autonomia didática estabelecida nas normas de ensino, por isso é chamado por

seus críticos de “Lei da Mordaza”. Todavia, mediante a resistência da sociedade civil organizada, o projeto foi arquivado na Câmara do Deputados Federais⁵.

Nesse sentido, a militarização das escolas públicas do Distrito Federal divide justamente a gestão da escola, deixando a esfera pedagógica aos profissionais especialistas civis, pessoas das carreira do Magistério e/ou da Assistência à Educação, e a disciplinar a cargo de militares, em desacordo com a Lei da Gestão Democrática 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012), a qual estabelece, em seu Art. 37, que “a direção das instituições educacionais será desempenhada pela equipe gestora composta por diretor e vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria”, observando a modulação de cada escola, e, no Art. 38, garante que a escolha do diretor e vice-diretor acontecerá através de eleição, por voto direto e secreto da comunidade escolar e, portanto, será considerado eleito o que alcançar o maior número desses votos. Logo, o processo, em suma, está em desacordo com a referida lei, por estar pautado num equívoco segundo o qual as questões pedagógicas e disciplinares não se influenciam mutuamente, o que não é verdade. Neste aspecto pedagógico, Martins (2019) esclarece que:

Esse imbróglio organizativo cria, de fato, uma estrutura tripartite em pleno desacordo com a compreensão de uma gestão democrática. O que se verifica é a impropriedade de se separar o administrativo do pedagógico por secretarias, como se eles não se atravessassem e se influenciassem mutuamente. Em outros termos, essa tentativa de modelo híbrido, com suas características patriótico-cívicas, conjuga a introdução de uma linha de força deliberativa pela especialização/separação de funções, simulando uma suposta autonomia das pastas nas atividades designadas. Não duvidamos de que esse artificialismo favoreça o simulacro de uma gestão democrática. (p. 697)

Para o autor, a realidade da parceria entre a SEEDF e a SSPDF é um eufemismo, pois deseja espriar, através dos diferentes campos de atuação das instituições escolares, dinâmicas hierarquizantes que obstruem a autonomia pedagógica dos professores e a da comunidade escolar, desautorizando-os.

Assim, a militarização das escolas do Distrito Federal efetivamente descaracteriza os princípios e pressupostos teóricos e metodológicos do *Currículo em*

⁵ Há, ainda, um movimento neoconservador atuando para aprovação de projetos controversos, como a educação domiciliar. O Projeto de Lei 3.262 (BRASIL, 2019e) retira homeschooling como crime de abandono intelectual, o que vai de encontro ao ECA (BRASIL, 2005); portanto, “existe no âmbito das políticas de terceirização da gestão da escola pública uma intensificação no país. Uma das mais preocupantes é a transferência da administração de escolas municipais e estaduais para corporações militares” (REIS et al., 2019, p. 228).

Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014, 2018), numa escolha de condicionar estudantes à subordinação, a fim de que acreditem em noções de “fracasso” atreladas a um mérito individual, excluindo muitos deles por meio de uma série de regras antes mesmo da realização da matrícula.

De acordo com o *Manual do Aluno* (DISTRITO FEDERAL, 2019a), elaborado pela Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, toda semana é escolhido um Chefe e um Subchefe de Turma, que deverão cumprir uma sequência de atividade estabelecidas por um monitor, ou seja, um militar, com atividades atribuídas de acordo com o Quadro 8:

Quadro 8 – Atividades de responsabilidade dos estudantes escolhidos como chefes e subchefes de turma

Chefe de Turma	Subchefe de Turma
<p>i. Ao chegar ao Colégio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser o primeiro aluno a se apresentar para o Monitor responsável. <p>ii. Na Formatura de Acolhimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar a turma em forma, por própria iniciativa, nos horários previstos ou determinados; • Exigir, durante as formaturas, a mais perfeita correção de atitudes; • Fazer sua apresentação ao professor/instrutor/monitor, informando se existe alteração na turma. <p>iii. Antes de iniciar a aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer sua apresentação ao professor/instrutor/monitor, informando se existe alteração na turma; • Não permitir que sejam conduzidos para as salas de aulas objetos desnecessários; • Retransmitir ordens gerais aos alunos da turma, zelando pelo seu cumprimento no que for de sua responsabilidade. <p>iv. Durante a aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar o professor na disciplina da turma; • Auxiliar o monitor nas instruções práticas de Ordem Unida e parte teórica da 	<p>i. Assumir todas as funções do Chefe de Turma na ausência deste;</p> <p>ii. Comunicar à Coordenação Pedagógica e Supervisão Disciplinar o não comparecimento do professor/instrutor/monitor após 5 (cinco) minutos de espera em sala de aula;</p> <p>iii. Auxiliar o Chefe de Turma durante as conferências das alterações diárias e fazer as anotações das alterações, tanto nas formaturas como em sala de aula, repassando-as ao Chefe de Turma;</p> <p>iv. preservar o material como vídeo, televisão ou projetor de slides que estiver em sala de aula até a chegada do professor ou do responsável pelo recolhimento do material;</p> <p>v. Zelar pela limpeza da sala de aula;</p> <p>vi. Ser o último aluno a sair de sala em qualquer situação, apagando as luzes, fechando as janelas e desligando os ventiladores, e certificando-se, juntamente com o Chefe de Turma que, durante as aulas externas, a porta estará fechada;</p> <p>vii. Apagar o quadro e observar se existe algum material danificado tais como: ventiladores, carteiras, cadeiras, mesa e</p>

Instrução Geral;

- Comunicar ao monitor toda alteração ocorrida dentro de sala de aula referente e lançar no Livro de Anotações.

v. Nos intervalos de troca de aula / início de aula:

- Manter todos os alunos em sala de aula sentados e em silêncio;
- Apresentar a turma ao professor/instrutor/monitor assim que este adentrar a sala de aula e a toda autoridade que adentrar a sala;
- Manter a sala fechada, tanto no horário do intervalo como nos horários em que a turma estiver em atividades extraclasse;
- Fiscalizar e exigir a limpeza e organização de sua sala de aula e carteiras.

vi. Nos deslocamentos internos:

- Nos deslocamentos para o laboratório de informática, pátio do Colégio e/ou quadra poliesportiva deverá conduzir a turma em forma, principalmente, na ausência do professor/instrutor/monitor;
- Em caso de deslocamento da turma, fazê-lo sempre em forma, passo ordinário (“COLUNA POR UM”, “SEM CADÊNCIA” - “MARCHE”, “ORDINÁRIO” – “MARCHE”, entre outros), atentando para todos os detalhes aprendidos na Ordem Unida;
- Reunir a turma em local previsto para aula ou atividade, em tempo oportuno.

vii. Nas conferências:

- Diariamente, por ocasião das conferências periódicas realizadas pelos Monitores nas salas de aulas de suas turmas, apresentar o responsável ou responsáveis por danos ocorridos no material da sala de aula, como carteiras, cestos, vidros e outros na própria sala de aula.

viii. Na ausência, atraso ou falta de professor, instrutor ou monitor:

- Em caso de atraso ou ausência do professor, designar o Subchefe de Turma para ir até a Coordenação, informar a falta ao Monitor ou

cadeira do professor, lâmpadas queimadas, quadro de fixação de trabalhos etc. Observar alguma alteração, comunicar o fato imediatamente ao seu Monitor;

viii. Arrumar as carteiras e cadeiras, mantendo-as devidamente alinhadas e de acordo com o dispositivo do croqui da turma em sala;

ix. Ao término das aulas, os Subchefes de Turma deverão observar se houve esquecimento de materiais na sala e entregá-los na Coordenação ou na Supervisão Disciplinar;

x. Nos dias de formatura, o Subchefe de Turma deverá acionar os alunos para que se dirijam imediatamente ao pátio, após deixarem o seu material escolar em sala de aula.

<p>Coordenador, para solicitar providências;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na ausência do professor, somente o monitor poderá autorizar a saída de sala de algum aluno para ir ao banheiro ou beber água, sendo um aluno por vez; • Manter a disciplina na ausência do professor, Instrutor ou Monitor. Assinalar, no Livro de Anotações, os alunos que se atrasarem para as aulas, instruções ou formaturas; • Manter os alunos em sala de aula, sentados e em silêncio. 	
---	--

Fonte: Adaptado de CCMDf (2019).

Por essas funções de Chefes e Subchefes de turmas, depreendemos que tanto os colegas da turma quanto os docentes são vigiados, o que certamente suprime a autonomia para discutir problemas, como desigualdades sociais na sociedade capitalista. Dessa forma, questiona-se: caso não haja oferta de uma formação política sólida, pode permitir a adoção de uma postura politicamente “neutra”, o que beneficia a ideologia dominante. Consequentemente, o Chefe e o Subchefe, conhecidos no âmbito da escola como **xerifes**, como evidenciado na fala dos professores nas entrevistas, foram analisados na categoria Trabalho Pedagógico.

3 A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DF: COM A PALAVRA OS PROFESSORES E PROFESSORAS

Pode se definir método como o caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

Antonio Carlos Gil (2002)

Ao analisarmos a fala de Antônio Carlos Gil (2002), compreendemos que a pesquisa científica exige um método, ou seja, um caminho para se atingir os objetivos estabelecidos. Marconi e Lakatos (2003) explicitam que o método é “um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar um objetivo” (p. 83). Portanto, ao traçarmos o caminho, deve-se pautar em conhecimentos válidos e reconhecidos pelo meio científico.

Desta feita, a presente pesquisa buscou analisar o posicionamento de professores do ensino básico que atuam em escolas públicas militarizadas situadas nas Regiões Administrativas (RA) do DF. Além disso, procuramos nos aproximar do Método Histórico-Dialético (MHD) (MARX 2013; RÊSES, 2020; NETTO, 2011), uma vez que, de acordo com Gamboa (2012), é o método que possibilita a compreensão da realidade concreta a partir do dinamismo e das inter-relações existentes para se chegar ao concreto. Para o autor,

O concreto não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto. [...] O concreto não é o dado empírico, é uma totalidade articulada, construída e em construção. (GAMBOA, 2012, p. 38)

Desta maneira, a partir das sínteses das múltiplas determinações é possível compreendermos as abstrações, por meio das múltiplas determinações que compõem a totalidade contidas no objeto pesquisado; desse modo, constrói-se o concreto. Nosso escopo, portanto, é investigar o fenômeno da militarização de escolas públicas do DF e compreender as objetivações e as inter-relações contidas no objeto empírico. Para chegarmos a esse objetivo, é importante considerarmos próprio Marx (2013), quando afirma que:

[...] tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexu interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção *a priori*. (p. 129-130)

A fim de compreendermos os aspectos históricos através da dialética materialista, é necessário também considerarmos a essência do conhecimento. Kosik (1976) afirma que são imprescindíveis as categorias, uma vez que o processo de concretização precede do todo para as partes e vice-versa, gerando um processo de correlações em espiral e possibilitando que todos os conceitos entrem em movimento; de modo recíproco, eles se elucidam mutuamente, atingindo a concretude.

Nesse momento, cabe a nós indagarmos: o que são categorias? Segundo Cury (1989), “São conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Eles surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (p. 21). Assim, buscou-se realizar a análise a partir de categorias, como: contradição, mediação e historicidade, tendo em vista que “oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social” (CURY, 1989, p. 26).

Portanto, a pesquisa sobre educação e militarização exige uma teoria dialética, tendo em vista que

requer um estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade [...] em pesquisa qualitativa, além de ser recomendável a utilização dos fundamentos da dialética, é preciso termos uma visão holística e sistêmica da realidade em estudo. (OLIVEIRA, 2008, p. 59)

Todavia, uma teoria dialética que contemple a materialidade, a historicidade e o movimento, ou seja o MHD, de acordo com Rêses (2020), é a teoria dos acontecimentos sociais capaz, além de descobrir as forças explicativas para os acontecimentos históricos e os princípios para seu desenvolvimento. Ele é um método vivo e que se pauta em perceber a essência para revelar “a ligação real que existe entre os aspectos material e ideal, objetivo e subjetivos da vida social” (RÊSES, 2020, p. 219). Nesse sentido, realizamos essa pesquisa através da abordagem qualitativa, conforme explanação nos parágrafos a seguir.

3.1 A pesquisa na perspectiva da abordagem qualitativa

Estabelecemos como recorte o posicionamento de docentes da Educação Básica de escolas públicas militarizadas do DF acerca do fenômeno, por meio de uma metodologia pautada em abordagem qualitativa, uma vez que, de acordo com Oliveira (2008), é “um de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (p. 41). Para isso, usamos a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada virtual como técnica de coleta de dados.

3.2 Técnicas de pesquisa utilizadas

O que são técnicas de pesquisa? De acordo com Marconi e Lakatos (2003), trata-se de “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos” (p. 222). A técnica é o meio pelo qual se dará a coleta de dados para análise do fenômeno pesquisado; para Oliveira (2008), elas devem ser entendidas como meios característicos para possibilitar o método.

Inicialmente, pretendíamos realizar como técnica de pesquisa a observação das rotinas das escolas militarizadas pesquisadas, a fim de compreendermos, *in loco*, como acontecem as relações entre a Gestão Disciplinar e as pedagógicas e de que forma os docentes reagem às ações realizadas pela gestão disciplinar. Infelizmente, em razão da Covid-19, as aulas presenciais nas escolas foram suspensas e foi adotado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), mediado por tecnologias como plataformas digitais, no caso do DF o *Google Meet* e o *WhatsApp*. Portanto, retiramos a observação da metodologia da pesquisa; nesse sentido, tratamos os procedimentos metodológicos da pesquisa por meio de duas frentes: a entrevista semiestruturada e a análise documental, para observar as nuances e as contradições existentes no fenômeno da militarização das escolas públicas.

3.2.1 Entrevista semiestruturada virtual

Inicialmente, como informado, planejamos a entrevista em grupo focal *on-line*, todavia, não conseguimos horários compatíveis com os voluntários, tendo em vista

que os/as participantes trabalham em escolas e horários diferentes. Ademais, neste momento, os profissionais estão sobrecarregados em razão do ensino mediado pela tecnologia. Assim, utilizou-se a entrevista individual *virtual* realizada através do *Google Meet*.

A entrevista individual, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), é um encontro entre duas pessoas com a finalidade de que uma delas obtenha informações sobre um determinado assunto: trata-se de uma conversação face a face, de modo metódico. Para Bauer e Gaskell, (2008), é uma conversa que deverá durar em torno de 1h a 1h30, com um tópico guia preparado pelo pesquisador, com foco nos temas centrais e nos problemas da pesquisa:

A entrevista começa com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar, e um pedido para gravar a sessão. o entrevistador deve ser aberto e descontraído com respeito à gravação que pode ser justificada como uma ajuda à memória ou um registro útil da conversação para uma análise posterior. (BAUER; GASKELL, 2008, p. 82)

Neste caso, as entrevistas tinham como objetivo conhecer o posicionamento dos/das entrevistados/as sobre o processo de militarização de escolas públicas do DF. Para tanto, preparamos um roteiro guia, conforme orientam Bauer e Gaskell (2008), estabelecendo as questões para análise, os objetivos e as questões orientadoras, conforme Quadro 9, elaborado a partir de um roteiro de entrevista padronizada ou estruturada, de acordo com o que Marconi e Lakatos (2003) conceituam como um modelo em que o entrevistado segue um roteiro estabelecido pelo entrevistador nos quais:

[...] as perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas. elas se realizam de acordo com um formulário elaborando e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197)

Assim, elaboramos o roteiro com 5 questões para análises. em que estabelecemos objetivos para cada questão a fim de extrairmos as categorias de análises a partir das verbalizações dos docentes entrevistados.

Quadro 9 – Roteiro de entrevista dirigido a Docentes da Educação Básica de escolas públicas militarizadas do DF

QUESTÕES PARA ANÁLISE	OBJETIVOS	ROTEIRO ORIENTADOR
I) Informação e legitimação da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar momento de aproximação. • Informar a entrevistada dos procedimentos da entrevista. • Apresentar os objetivos da pesquisa. • Explicar os objetivos da entrevista. • Garantir o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do pesquisador. 2. Apresentação do/da pessoa entrevistada. 3. Estabelecimento da relação entre partes. 4. Estabelecimento da importância da contribuição da pessoa entrevistada para o tema da pesquisa. 5. Esclarecimento da finalidade da pesquisa de campo. 6. Fortalecimento dos laços de confiança.
II) Informações pessoais e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar dado pessoais e profissionais 	<p>Qual o local de nascimento?</p> <p>Qual a faixa etária do (a) entrevistada?</p> <p>Qual área de formação/conhecimento?</p> <p>Qual a situação profissional da/o docente? Efetivo ou substituto?</p> <p>Quanto tempo atua no magistério?</p> <p>Quanto tempo atua nessa escola?</p>
III) Implantação da militarização da escola pesquisada	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o relato histórico pelo(a) docente entrevistado(a). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você vivenciou a transição do processo de militarização da/na escola em que trabalha? 2. Como e por que a escola foi militarizada? 3. Na sua opinião, como a militarização afeta/ou a rotina de estudantes, professores/professoras e da escola?

<p>IV) Relação da militarização da escola e currículo das escolas do DF</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar o conhecimento dos professores em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos do <i>Currículo em Movimento</i>. • Investigar se reconhecem como um currículo baseado numa pedagogia contra hegemônica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua opinião, que tipo de educação a militarização oportuniza? 2. Você conhece o <i>Currículo em Movimento</i> das escolas públicas do DF e a concepção de educação que ele defende? 3. Na sua opinião, qual/quais a(s) convergência(s) de concepção educacional entre a escola militarizada e o <i>Currículo em Movimento</i>?
<p>V) A militarização e as relações com o trabalho pedagógico na escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e problematizar as relações do trabalho pedagógico. • Compreender como o trabalho pedagógico se desenvolve na escola militarizada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais mudanças a militarização da escola apresenta para o trabalho pedagógico? 2. Quais são as relações entre a militarização escolar e a aprendizagem? 3. Numa perspectiva de educação inclusiva, qual o trabalho realizado com os estudantes que apresentam baixo desempenho escolar? 4. Você concorda com a militarização de escolas públicas do DF? Por quê?

Fonte: Elaborado pelo autor.

As pessoas entrevistadas foram selecionadas por adesão: encaminhamos mensagens via *WhatsApp* e perguntamos se aceitariam participar da entrevista *virtual* via *Google Meet*. Após o primeiro contato, à medida que as pessoas voluntariamente aceitavam o convite, marcávamos data e hora para o encontro virtual, gravado após o aceite do entrevistado.

Passado o período das entrevistas, realizamos as transcrições para o processo de análise e tratamento dos dados pelo entrevistador/pesquisador.

3.2.2 Pesquisa documental

A segunda técnica foi a pesquisa documental; para Gil (2008), deve-se recorrer a materiais que, de alguma forma, não receberam ainda um tratamento analítico, ou

que ainda podem ser reorganizados a partir dos objetivos da pesquisa. Apesar de suas semelhanças com a pesquisa bibliográfica, diferem-se na natureza das fontes.

Neste contexto, pesquisamos cada Proposta Pedagógica (PP), as normas elaboradas pela SSPDF e pela SEEDF para analisarmos se estão de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), pela LDB (BRASIL, 1996) e pelo ECA (BRASIL, 2005), além de verificar seu alinhamento com a Lei da Gestão Democrática 4.751 das Escolas Públicas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012).

3.2.3 Sujeitos da pesquisa

Ao realizar uma pesquisa, é necessário escolher os sujeitos a serem pesquisados; de acordo com Gonsalves (2001), eles “se referem ao universo populacional que você privilegiará, as pessoas que fazem parte do fenômeno que você pretende desvelar” (p. 69).

Neste contexto, os sujeitos da pesquisa são docentes da Educação Básica que atuam ou atuaram em escola pública militarizada do DF, sejam efetivos ou substitutos⁶. A entrevista semiestruturada foi realizada por meio de convite e de participação voluntária, a fim de garantir o anonimato dos docentes participantes das entrevistas individuais. Participaram das entrevistas 16 docentes que trabalham ou trabalharam nas escolas militarizadas do DF, e uma docente⁷, que hoje atua como diretora do SINPRO/DF, totalizando 17 pessoas.

Para uma melhor análise da panorâmica das Escolas Militarizadas do DF, elaboramos o Quadro 10, indicando essas escolas, a RA e a CRE em que estão

⁶ Antes de discorrermos acerca dos sujeitos da pesquisa, é necessário contextualizarmos a organização política do DF. Diferentemente dos estados brasileiros, o Art. 32 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) veda sua divisão em municípios; a região é determinada pela Lei Orgânica do DF, em cujo Art. 10 estabelece que “o Distrito Federal organiza-se em RA, com vistas à descentralização administrativa, à utilização racional de recursos para o desenvolvimento socioeconômico e à melhoria da qualidade de vida”. De acordo com a Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal (SEGOV, s. d.), o Distrito Federal é dividido em 33 RA. Nesse sentido, as escolas públicas do DF carecem de uma CRE. Segundo a SEEDF (2021), para se organizar toda a rede, há 14 regionais de ensino que atuam diretamente no dia a dia das escolas; há regionais que englobam mais de uma RA.

⁷ Foi importante haver, dentre os entrevistados, um diretor do SINPRO/DF: além de pertencer a carreira do magistério público do DF, também legitimamente representa a classe dos docentes, que geralmente tem organizado o debate e elaborado frente a resistência contra a militarização das escolas públicas do DF.

localizadas, as Portarias Conjuntas (DISTRITO FEDERAL, 2019b, 2019c, 2021), o ano/semestre em que foi transformada e qual força policial que compartilha a gestão na escola.

Quadro 10 – Escolas Militarizadas no DF, RA, CRE a que pertencem, Portaria Conjunta SEEDF/SSPDF regulamentadora e força policial que compartilha a gestão escolar com a gestão civil

Escolas Militarizadas	RA	Cidade	CRE	Ano/Semestre de início	Portaria Conjunta SEEDF/SSPDF	Força policial
CED – 07	IX	Ceilândia	Ceilândia	1º/2019	01	PM/DF
CED – 01	XXVIII	Itapoã	Paranoá	2º/2019	09	PM/DF
CEF – 407	XII	Samambaia	Samambaia	2º/2019	09	CBM/DF
CEF – 19	III	Taguatinga	Taguatinga	2º/2019	09	CBM/DF
CED – 308	XV	Recanto das Emas	Recanto das Emas	1º/2019	01	PM/DF
CED – 01	XXV	Estrutural/Scia	Guará	1º/2019	01	PM/DF
CEF – 01	XXI	Riacho Fundo II	Núcleo Bandeirante	2º/2020	22	CBM/DF
CEF – 01	VIII	Núcleo Bandeirante	Núcleo Bandeirante	2º/2019	09	CBM/DF
CEF – 05	II	Gama	Gama	2º/2020	22	Forças Armadas
CED – 416	XIII	Santa Maria	Santa Maria	2º/2020	22	Forças Armadas
CED – 03	V	Sobradinho	Sobradinho	1º/2019	01	PM/DF
CED – Condomínio Estância III	VI	Planaltina	Planaltina	2º/2019	09	PM/DF

Fonte: Adaptado de SEEDF (2020) e SSPDF (2020).

A partir do Quadro 10, verificamos que há escola pertencente a uma determinada RA, mas atrelada a uma CRE vinculada a outra RA. Há 12 escolas militarizadas localizadas em 11 regionais de ensino, em virtude de haver 2 dessas escolas na Regional de Núcleo Bandeirantes.

Após solicitarmos autorização para realização da pesquisa, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) encaminhou *e-mail* às Unidades de Educação Básica (UNIEB) das CRE em que constam escolas

militarizadas e, posteriormente, à equipe gestora de cada escola, além de mensagens via *WhatsApp* a gestores e professores que atuam ou atuaram nessas escolas. Dessa forma, obtemos voluntários em 10 escolas localizadas em 10 regionais de ensino.

A CRE de Planaltina, na qual se localiza o Colégio Cívico Militar CED Condomínio Estância III, foi a única em que não conseguimos voluntários. Tentamos contato por *e-mail*, por *WhatsApp*, pelo SINPRO/DF, mas foi em vão. Por outro lado, em uma das regionais de ensino, 5 pessoas se voluntariaram para contribuir com a discussão e com a pesquisa. Para melhor compreendermos esse movimento, elaboramos o Quadro 11, detalhando a participação dos sujeitos, com indicação de cada escola e de cada regional de ensino diferente.

Quadro 11 – Escolas, código de anonimato, tempo de atuação, formação acadêmica e vínculo com a SEEDF

Escolas militarizadas	Código de Anonimato	Trabalha/Trabalhou Ano	Ano que saiu	Formação Acadêmica	Vínculo com a SEEDF
Escola - 1	Docente - A	Trabalhou	2020	História	Efetivo
	Docente - B	Trabalhou	2020	Sociologia	Efetivo
	Docente - C	Trabalha		Física	Substituto
	Docente - D	Trabalha		Filosofia	Efetivo
	Docente - E	Trabalha		Ed. Física	Efetivo
Escola - 2	Docente - F	Trabalha		Química	Efetivo
	Docente - G	Trabalha		Ed. Física	Efetivo
Escola - 3	Docente - H	Trabalha		Artes	Substituto
	Docente - I	Trabalha		História	Efetivo
Escola - 4	Docente - J	Trabalhou	2020	Geografia	Substituto
Escola - 5	Docente - K	Trabalha		Filosofia	Efetivo
Escola - 6	Docente - L	Trabalha		Geografia	Substituto
Escola - 7	Docente - M	Trabalha		Pedagogia	Efetivo
Escola - 8	Docente - N	Trabalha		Geografia	Efetivo
Escola - 9	Docente - O	Trabalha		Biologia	Efetivo
Escola -10	Docente - P	Trabalha		Filosofia	Efetivo
SINPRO/DF	Docente - Q	-----		Pedagogia	Efetivo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 17 sujeitos entrevistados, 3 trabalharam em escolas militarizadas, 13 ainda trabalham e somente 1 nunca atuou nessas escolas, porém faz parte da entidade sindical que represente a categoria do magistério público do DF. Os professores que declararam ter saído da escola militarizada em 2020 trabalharam nelas em 2019.

Quanto à formação e à área em que atuam no magistério: 2 atuam em História, Educação Física, Pedagogia; 3 deles em Filosofia e Geografia; e 1 em Química, Física, Artes, Sociologia e Biologia. Dentre os entrevistados, 13 são efetivos e 4 são

substitutos; 6 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino; eles têm entre 25 e 50 anos de idade.

Neste momento, é importante indagarmos: por que 11 pessoas do sexo masculino e apenas 6 do sexo feminino? Como mencionado, embora a ideia inicial fosse realizar um grupo focal, as escolas estavam funcionando por meio do ERE; dessa forma, tivemos que adotar as entrevistas individuais virtuais via *Google Meet*. Os convites foram realizados por *e-mail* e/ou *WhatsApp*; entrevistamos à medida que surgiram os voluntários, com mais docentes do sexo masculino.

As entrevistas aconteceram de forma tranquila. Os docentes demonstraram-se bem receptivos e dispostos a contribuir com a pesquisa desde o primeiro contato *via WhatsApp*. O pesquisador buscou se apresentar, explicar o tema da pesquisa e a importância de sua participação no debate sobre o tema da educação e militarização escolar. Sempre esclareceu que se tratava de uma pesquisa séria, e que o anonimato seria totalmente preservado, como determina a ética acadêmica. Assim, todas as entrevistas foram gravadas pelo *Google Meet* com a devida autorização de cada entrevistado⁸.

3.3 Caracterização das escolas públicas militarizadas do Distrito Federal

Para caracterizar as escolas públicas militarizadas do DF, consultamos a PP de todas e o portal da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN)⁹ na Pesquisa de Amostra por Domicílio (PDAD) de 2018 (CODEPLAN, 2019).

Elaboramos um quadro a fim de descrever essa caracterização a partir da consulta das PP (2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k, 2020l, 2020m, 2020n) das escolas, disponíveis no *site* da Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal (SUBEB) e da PDAD (CODEPLAN, 2019). Dessa forma, nossa análise será a partir das informações disponíveis no Quadro 12.

⁸ Somente um professor indicou receio de sofrer retaliações em razão de atuar como professor substituto na SEEDF, mas depois que garantimos seu anonimato, ficou à vontade ao saber que não seria identificado.

⁹ A Codeplan é uma empresa pública de direito privado, sob a forma de sociedade por ações, criada pela Lei no 4.545, de 10 de dezembro de 1964.

Quadro 12 – Localização e missão das escolas militarizadas do DF

Sigla	Nome	Caracterização / missão da Escola
CCM CED 07	Colégio Cívico Militar Centro Educacional 07 de Ceilândia	Situado na RA de Ceilândia, (RA IX) a mais populosa cidade do Distrito Federal, com 432.927 habitantes (CODEPLAN, 2019). A escola foi inaugurada em 17 de abril de 1974, e em 11 de junho do mesmo ano, através da Instrução n. 07/74, foi denominada Centro de Ensino 03 de Ceilândia. Em maio de 1980, o Ato de Criação, Resolução 334/1980, renomeou a Instituição para Centro Educacional 07 de Ceilândia, permanecendo até 2018. Em 2019, através de um processo de eleição, foi aprovada pela comunidade escolar por 58,46% para fazer parte do projeto piloto da Gestão compartilhada do DF, instituída pela Portaria Conjunto n. 1 (2019b). A escola traz como missão oportunizar o ingresso e a permanência na escola de todo e qualquer cidadão nas várias modalidades de ensino oferecidas, respeitando-se a idade escolar sugeridas pela SEEDF e impulsiona-se a consciência de cidadania e respeito às diferenças e condições facilitadoras da aprendizagem democrática e emancipadora do aluno.
CCM CED 03	Colégio Cívico Militar Centro Educacional 03 de Sobradinho	O CCM CED 03 de Sobradinho situa-se na quadra 05, área especial 05 desta RA (V), cuja população urbana era de 60.077 pessoas (CODEPLAN, 2019). A escola foi inaugurada em 22 de março de 1973, com o nome de Centro de Ensino 02 de Sobradinho. A partir de 1988, sua denominação foi alterada para Centro de Ensino de 1º Grau n. 2 de Sobradinho. Em 19 de abril de 1996, foi transformado em Centro Educacional 03 de Sobradinho, oferecendo as modalidades de Ensino Médio Profissionalizante e Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries. Em 2019, de acordo com a Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019a), foi implementado o Projeto Piloto Escola de Gestão Compartilhada. A missão da educação dessa instituição é garantir o acesso, a permanência na escola e o desenvolvimento da Educação Integral o mais humanizada possível, por meio da gestão democrática e inovação educacional.
CCM CED 308	Colégio Cívico Militar Centro educacional 308 do Recanto das Emas	O CCM CED 308 está localizado na (RA VX) Recanto das Emas, cuja população, em 2018, era de 130.043 (CODEPLAN, 2019). O endereço é a Quadra 308, Conjunto 12, Lote 01, Área Especial – Recanto Das Emas, DF. Foi inaugurado em 1998 com o intuito de atender exclusivamente o Ensino Fundamental: Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries. Posteriormente, recebeu Classes de Aceleração de Aprendizagem para atender aos alunos com déficit de escolaridade, provocado predominantemente por reprovação e abandono escolar. Em 2016, a escola deixou de ser o Centro de Ensino Fundamental (CEF) 308 e se tornou o Centro Educacional (CED) 308 do Recanto das Emas, por meio da Portaria n. 72, de 21 de março de 2016. No início do ano de 2019, a Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b) instituiu o projeto piloto de Gestão Compartilhada, uma parceria entre a SEEDF e a SSPDF. Traz como missão assegurar um ensino de qualidade, visando formar cidadãos críticos, criativos, conscientes e

		participativos, capazes de interagir e intervir na própria realidade.
CCM CED 01	Colégio Cívico Militar Centro Educacional 01 da Estrutural	A escola está situada na (RA) SCIA/Estrutural e, de acordo com o PDAD (CODEPLAN, 2019) a população era de 35.520 pessoas em 2018, no seguinte Endereço: Setor Central Área Especial 3. A criação e a regularização do Centro de Ensino Fundamental se deram por meio da Portaria n. 277, publicada no dia 28 de julho de 2009. Nessa acepção, o grande desafio da escola é proporcionar uma educação com categoria e qualidade em um ambiente harmonioso e sereno. No ano de 2015, a denominação da escola decorreu uma mudança para Centro Educacional 1 da Estrutural, conforme Portaria n. 126 de 4 de agosto de 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2020f, p. 7) No dia 11 de fevereiro de 2019, o ano letivo iniciou com a implementação da Gestão Compartilhada, conforme Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Traz como missão desenvolver um ensino de qualidade em um ambiente saudável, resgatar a disciplina e a organização, e priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências do educando, aproveitando as experiências de vida dos discentes, a fim de torná-lo um cidadão crítico, ativo e transformador da sociedade. Também tem como meta difundir uma concepção de educação libertadora que respeite e conviva com as diferenças, centrada na vida, associada à cultura da justiça e da paz; criar um ambiente escolar participativo, interessante e criativo, objetivando a redução da evasão e da repetência; respeitar a pluralidade cultural; e incentivar a realização de projetos buscando uma educação para igualdade nas diversas disciplinas curriculares.
CCM CED Cond. Estância III	Colégio Cívico Militar Centro Educacional Condomínio Estância III de Planaltina	O Colégio está localizado na (RA) Planaltina, cuja população urbana da era de 177.492 pessoas em 2018, no seguinte Endereço: Módulo 01, Rua 01 com A/16, Estância Mestre D'Armas III. A escola foi criada através da autorização n. 6363, de 7 de outubro 1998 – CD/FEDF. Em 2013, ainda atendendo às necessidades da comunidade, a escola mudou a tipologia de Centro de Ensino Fundamental para Centro Educacional, passando a se denominar Centro Educacional Condomínio Estância III, conforme Portaria n. 97 de 10 de abril de 2013, divulgada no DODF do dia 11 de abril de 2013. Em meados do mês de agosto de 2019, passou a contar com a participação e o apoio da PM. Traz como missão contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da sociedade, visando a assegurar uma educação de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos nossos alunos num ambiente de responsabilidades social e individual, participativo, criativo, informatizado, inovador e de respeito ao próximo; - Contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo moderno.

CCM CED 01	Colégio Cívico Militar Centro Educacional 01 do Itapoã.	O Colégio está localizado na (RA) Itapoã, cuja população urbana, de acordo com o PDAD (CODEPLAN, 2019), era de 62.208 pessoas. O Centro Educacional 01 do Itapoã funciona em um prédio alugado, localizado na DF 250, km 2,5 Sítio das Rosas Região dos Lagos – DF. A escola foi criada em 2015. Em agosto de 2019, após duas audiências públicas, a comunidade escolar optou por aderir ao Programa de Gestão Compartilhada, proposto pelo Governo do DF e, desde então, a escola passou a ser cívico militar, com a participação da PMDF no comando de suas funções disciplinares. Traz como missão garantir um processo crescente de construção da identidade social de seus estudantes, com vistas à garantia de uma educação de qualidade e focada no exercício pleno da cidadania, a partir da prática transformadora que a educação pode proporcionar.
CCM CED 416	Colégio Cívico Militar Centro Educacional 416 de Santa Maria	A Ecim-CED 416, situa-se na (RA-XIII) de Santa Maria – DF, cuja população urbana era de 128.882 pessoas (CODEPLAN, 2019), no seguinte endereço EQ 416/516, Bloco A. A escola funcionou no Núcleo Rural Santa Maria e permaneceu como área rural de Gama até 1992, quando a Lei n. 348/92 e o Decreto n. 14604/93 desanexaram o território, criando a RA de Santa Maria. Sua criação está vinculada ao Programa de Assentamento de Famílias de Baixa Renda, em lotes semiurbanizados (DISTRITO FEDERAL, 2020i). Traz como missão ofertar aos estudantes dos dois segmentos atendidos (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) condições necessárias para o desenvolvimento das aprendizagens, em especial das habilidades e competências, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), correspondentes a cada etapa.
CCM CEF 407	Colégio Cívico Militar Centro de Ensino Fundamental 407 de Samambaia	O colégio está localizado na RA Samambaia no seguinte endereço: QR 407/409 - Área Especial - Samambaia Norte – DF, cuja população urbana da RA era de 232.893 pessoas (CODEPLAN, 2019). A referida instituição educacional funcionava em 1989 com a denominação de Escola Classe Três Meninas, sob a direção das Sra. Vanda Carvalho de Souza, constando um total de 669 estudantes. A partir do ano de 1999, a escola passou a ter a denominação de CEF 407 de Samambaia. No entanto, no segundo semestre de 2019, passou pelo processo de militarização e conta com a presença do CBM do DF, o qual cuida prioritariamente do aspecto disciplinar. Observamos, contudo, que a instituição militar tem o seu próprio regimento. Traz como missão garantir o acesso e a permanência dos estudantes e o desenvolvimento integral por meio da Gestão Democrática nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

CCM CEF 19	Colégio Cívico Militar Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga	O CCM CEF 19 está localizado na (RA) Taguatinga: segundo o PDAD (CODEPLAN, 2019) a população era de 205.670 pessoas. O Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga passou para esta tipologia após o DODF n. 74 seção 1 p. 04/08 de 10 de abril de 2013. Até então, era denominada Escola Classe 40 de Taguatinga, situada na EQNL 10/12, Área Especial n. 01, Taguatinga Norte. Ela foi inaugurada em 10 de abril de 1978 e teve seu funcionamento autorizado pela portaria n. 17, de 7 de julho de 1980. No ano de 2019, houve a implementação do Projeto Cívico-Militar com Gestão Compartilhada a partir do mês de agosto, composto por uma equipe disciplinar formada por militares oriundos do CBM do DF (DISTRITO FEDERAL, 2020k). Traz como missão oportunizar uma educação voltada para o desenvolvimento integral do estudante, preparando-o para o exercício da cidadania e o prosseguimento dos estudos, por meio dos princípios da interdisciplinaridade e de contextualização, em conformidade com a LDB (BRASIL, 1996) e do Projeto Educativo das Escolas Públicas do DF.
CCM CEF 01	Colégio Cívico Militar Centro de ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II	O Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II está localizado no Riacho Fundo II (RA XXI), situado na QN 07D Área Especial 01 do Riacho Fundo II – Distrito Federal, cuja população urbana era de 85.658 pessoas (CODEPLAN, 2019). Foi inaugurado em 31 de agosto de 2000. Em 2020, passou pelo processo de militarização escolar oficializado pela Portaria Conjunta n. 22 (DISTRITO FEDERAL, 2021). Traz como missão a participação ativa na construção da cidadania dos seus estudantes trabalhando para que esta seja exercida com plenitude e consciência crítica respeitar as diferenças, reconhecendo-se no outro, valorizando o multiculturalismo.
CCM CEF 01	Colégio Cívico Militar Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirantes	O Colégio está localizado na RA Núcleo Bandeirante; de acordo com PDAD (CODEPLAN, 2019), a população urbana era de 23.619 pessoas. O Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante é um estabelecimento de ensino tradicional nesta RA, inaugurado em 29 de abril de 1977. Foi construído em um terreno bastante úmido, considerado um brejo, local em que havia predominantemente sapos; assim, tornou-se conhecido como SAPÃO, apelido que se tornou nome, pois, na maioria das vezes, só é reconhecido pela comunidade escolar dessa forma. A partir do segundo semestre de 2019, o CEF 01 do Núcleo Bandeirante, por decisão de plebiscito, passou a integrar o quadro das escolas cívico-militares do DF, compartilhando a gestão com o CBM do DF. Traz como missão Garantir o resgate de valores e princípios, o sentimento de pertencimento e de transformação, bem como a inclusão, formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, despertando-lhes a consciência da importância da escola e da dedicação aos estudos, fornecendo-lhes os meios necessários para sua progressão nos estudos e futura inserção no mercado de trabalho.

CCM CEF 05	Colégio Cívico Militar Centro de Ensino Fundamental 05 do Gama	<p>O Colégio está localizado na (RA) Gama que, de acordo com o PDAD (CODEPLAN, 2019), sua população urbana era de 132.466 pessoas. A escola situa-se no seguinte endereço Entre quadra 26/29 – Setor Oeste – Gama - DF.</p> <p>O ano de 1972 representa o marco inicial da vida do Centro de Ensino Fundamental 05 do Gama, criado pela Fundação Educacional Distrito Federal, funcionando em regime diurno. ano de 2020 o CEF 05 do Gama foi selecionado para participar do Pecim (Programa das escolas Cívico Militares), que será desenvolvido numa parceria entre a escola, Secretaria de Estado de Educação e o Ministério da Educação.</p> <p>Traz como missão proporcionar uma escola pública, gratuita e democrática, de qualidade voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando o acesso e a permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes.</p>
---------------	---	---

Fonte: Adaptado de PDAD (CODEPLAN, 2019) e Distrito Federal (2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k, 2020l, 2020m, 2020n). Grifos nossos.

A partir do Quadro 12, observamos que todas as escolas se localizam em regiões administrativas na periferia do Plano Piloto (Brasília) e das 33 Regiões Administrativas (RA) que compõem o Distrito Federal; em 12 delas há escolas militarizadas, a saber: Sobradinho, Gama, Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo II, Planaltina, Santa Maria, SCI/Estrutural, Itapoã, Taguatinga, Recanto das Emas, Samambaia e Ceilândia¹⁰.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados, com base no MHD, utilizamos a metodologia de conteúdo de Bardin (2016); de acordo com a autora, ela compreende três fases de aplicações que realçam os tópicos a partir de uma organização cronológica e epistemológica. Para ela, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises que visou a obtenção de “cedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48).

Em primeiro lugar, organizamos a pesquisa documental para caracterizar as escolas pesquisadas a partir das PP, pelos quais foi possível conhecer a missão de

¹⁰ Na nota referente ao Quadro 10, há uma contextualização entre a diferença entre Regiões Administrativas (RA) e Coordenação Regional de Ensino (CRE).

cada Unidade Escolar militarizada do DF a partir da Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b) e da Portaria Conjunta n. 22 (DISTRITO FEDERAL, 2020b). Em segundo lugar, realizamos as entrevistas estruturadas com docentes que trabalham ou trabalharam nessas instituições de ensino, seguindo um roteiro pré-estabelecido. Em terceiro lugar, fizemos o tratamento e a análise dos dados obtidos.

3.4.1 Análise documental: propostas pedagógicas das escolas militarizadas do Distrito Federal

Ao consultarmos alguns documentos, como as PP e o regimento disciplinar das escolas pesquisadas, seguimos as orientações de Bardin (2016), para quem a análise documental é uma fase preliminar, a qual é constituída por um serviço de documentação ou de um banco de dados, cuja finalidade é atingir e facilitar o acesso do observador ao máximo de informações. Portanto, de forma sucinta caracterizamos essas escolas e localizamos a missão expressa no documento e no regimento disciplinar da SSPDF.

A partir disso, verificamos que as escolas estão todas em localidades periféricas do Plano Piloto de Brasília; a única que o governo tentou militarizar no centro da capital federal teve seu projeto rejeitado pela comunidade. Ao analisarmos o PP das escolas, observamos que o do CCMDF CED 07 CEILÂNDIA (DISTRITO FEDERAL, 2020c) indica “oportunizar a formação integral de cidadãos críticos e conscientes, [...] tendo como fins e princípios norteadores: identidade; diversidade; autonomia; valores estéticos, políticos e éticos.” (p. 37); já os PP do CCMDF CED 308 do Recanto das Emas (DISTRITO FEDERAL, 2020e), do CCMDF CED Condomínio Estância III de Planaltina (DISTRITO FEDERAL, 2020g) e do CCMDF CEF 01 do Riacho Fundo II (DISTRITO FEDERAL, 2020i) apontam que uma escola de qualidade visa formar cidadãos críticos e que respeitem as diferenças. Além disso, o PP do CCMDF CED 01 do Itapoã (DISTRITO FEDERAL, 2020h) traz como destaque “os princípios pedagógicos da segunda edição do *Currículo em Movimento* do DF: formação para Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica” (p. 18).

Todavia, ao consultarmos a literatura que analisa as escolas militarizadas, como as pesquisas de Mendonça (2019), Alves e Toschi (2019), Reis *et al.* (2019),

Rêses e De Paulo (2019), entre outros, verificamos que, na verdade, essas instituições formam cidadãos subservientes, acríticos, em virtude de serem obrigados a seguirem um conjunto de regras elaborado pelas forças militares atuantes na escola, sem direito a dizer “não”.

Essas mesmas pesquisas apontam que os estudantes que não se adaptam ao rigoroso regimento disciplinar são punidos, a partir de uma escala de gravidade que contempla: natureza leve, média e grave. Além disso, o estudante que não segue essa normatização não poderá estudar nessas escolas, tal qual o professor que tiver a mesma conduta: conforme o Art. 12 da Portaria Conjunta 22 (DISTRITO FEDERAL, 2020b): “Fica assegurado aos professores já lotados nas Escolas de Gestão Compartilhada o direito de transferência para outra UE da mesma região, caso não aceite as regras da gestão compartilhada”.

Portanto, a missão destacada por essas instituições educacionais é um paradoxo, visto serem escolas que não aceitam o “contraditório”. Outro antagonismo é quanto ao respeito às diferenças, tendo em vista que os estudantes devem seguir uma orientação, por exemplo, de como cortar o cabelo, não podendo em hipótese nenhuma adotar um estilo diferente ao estipulado pela gestão disciplinar como exemplo.

No CMCED 01 da Estrutural, há também uma visão contraditória à pluralidade cultural, pois a cultura que não se enquadra no regimento elaborado pela SSPDF para as escolas militarizadas não é aceita no ambiente escolar.

3.4.2 Análise das entrevistas semiestruturadas

De acordo com Bardin (2016), há várias maneiras de fazer uma entrevista, geralmente classificada pelo grau de não diretividade. No caso desta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada definida por Marconi e Lakatos (2003).

Bardin (2016) assevera que a análise de conteúdo de entrevistas é muito delicada, uma vez que o

[...] material verbal exige uma perícia muito mais dominada do que a análise de respostas abertas ou a análise de imprensa. A principal dificuldade da entrevista de inquérito deve-se a um paradoxo. De forma geral, o analista confronta-se com um conjunto de entrevistas “x”. Entrevistas, e o seu objetivo final é poder inferir algo, por meio dessas palavras, a propósito de uma realidade (seja de natureza psicológica, sociológica, histórica, pedagógica...) representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social. O

analista que lida com esse tipo verbal fica rápida e concretamente sujeito a um dilema. Pode, certamente, proceder a uma análise de conteúdo clássica, com **quadro categorial**, privilegiando a repetição de frequência de temas, com todas as entrevistas juntas. (p. 94-95, grifo da autora).

Diante desse alerta, a transcrição das entrevistas, juntas, somaram 630min40s, ou seja, 10h30min40s; ao realizarmos a leitura flutuante, percebemos que as palavras que mais se repetiram nas falas dos sujeitos da pesquisa foram *disciplina* (175 vezes), *concepção* e *educação* (119 vezes), *trabalho* e *pedagógico* (93 vezes), *resistência* e *votação* (22 vezes), e vulnerabilidade e periferia (15 vezes), conforme apresentado no Gráfico 1, o qual traz a recorrência das palavras por meio de porcentagens.

Gráfico 1 – Recorrência de palavras encontradas nas verbalizações dos/das docentes nas entrevistas



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da recorrência das palavras proferidas pelos sujeitos das pesquisas, organizamos 5 categorias, com subcategorias para análise dos dados obtidos.

3.4.2.1 Categoria 1: Resistência à militarização da escola

Iniciamos a análise pela categoria *Resistência*, por meio da qual surgiram algumas subcategorias, como *pseudodemocracia*. Na visão de alguns/algumas entrevistados/as, houve manipulação e imposição do projeto em algumas escolas. Também referenciaram a *luta de classe*, a partir da entidade que representa a categoria dos docentes (SINPRO/ DF), a *votação* e a *mobilização*.

Quadro 13 – Categoria 1: Resistência à militarização da escola

CATEGORIA 1 RESISTÊNCIA À MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA		
S U B C A T E G O R I A S	Pseudodemocracia	Verbalizações
		[...] foi extremamente manipulada para aceitar esse projeto, eles diziam que dependia da comunidade, [...] então, quando na escola a assembleia era favorável eles aceitavam o resultado da assembleia, quando era desfavorável eles pressionavam para fazer eleição. no caso nossa escola, foi eleição, os pais e os alunos iam votar, aí houve uma manipulação maior ainda, porque não seguiram a lei da gestão democrática, não queriam deixar os alunos menores de idade votar, porque onde e que estava a maior resistência era dos alunos, não permitiram, foi assim um cabo de guerra para conseguir deixar que os maiores de dezesseis anos votassem, [...] porque nem isso eles queriam permitir que votassem, né, e aí eles usaram o tempo entre essa decisão e o dia da eleição para penetrar na comunidade através das lideranças evangélicas, [...] então se utilizaram dessas lideranças para se infiltrar na comunidade, e aí sim acabou que deu um resultado favorável para a militarização, inclusive entre professores. (DOCENTE A)
	Conflito/resistência	Ela não foi tranquila, não foi pacífica, teve resistência , porque processo não foi dentro dos moldes da gestão democrática, não houve em nenhum momento consulta à comunidade nem aos professores, tanto, se você quiser buscar históricos aí nos jornais da época foi anunciado primeiro no período de férias, os professores estavam de férias e aí o governador estava num evento público e aí ele lança isso e estoura na mídia e os professores ficam assustados. (DOCENTE B)
	Mobilização	Implementação não , foi uma assembleia assim que durou entorno, não sei, de uma hora, alguma coisa assim, e a votação era logo em seguida, é isso, né, pelo o que eu percebi dessas vezes que eu pude ir que era realmente assim umas pessoas não queriam, não [...] entendiam que em geral o projeto não era bom, discordava de alguma forma, já se mobilizava para tentar fazer com que fosse feito um debate um pouco mais demorado, um pouco mais longo. (DOCENTE C)
		[...] a gestora, né, que é a professora ela pegou e avisou lá, olha, que a escola ia ser militarizada, e aí a gente... Bom, então vai ter que fazer a votação, vamos fazer votação, à princípio ia ter aquela votação mesmo do pessoal lá na quadra, levantar a mão, ver quem aceitaria, né, só que aí os professores não aceitaram, professores falaram não, vamos fazer votação como se fosse a votação para gestão democrática. (DOCENTE D)
		Na verdade, o processo foi muito conturbado no início, porque a comunidade escolar não foi consultada , e aí nós voltamos das férias já com esse modelo, se eu não engano foi 2019, e aí como não foi de forma democrática houve muita resistência de um grupo. (DOCENTE E)
		[...] inclusive alguns pais foram contra, de que não é a militarização da escola que vai resolver o problema estrutural da escola, o problema estrutural da escola ele vai se resolver com investimento da escola. Então esse debate foi feito e eu acompanhei junto inclusive com a participação da diretoria do SINPRO/DF, que convidava a gente, eu estava na base dando aula no Paranoá, mas foi um debate aberto para toda a comunidade. (DOCENTE F)
	A votação de dois mil e dezenove a escola não votou a favor da militarização, mas mesmo assim houve a militarização de maneira	

SINPRO/DF	forçosa por um motivo que eu não lembro, não tenho certeza e não posso te dizer agora. (DOCENTE H)
	[...] (o projeto foi rejeitado tanto pelo seguimento professor como pela comunidade escolar) eu faço a leitura, é um termo que estão usando muito agora, mas eu acho que é importante, que é a interseccional tem que ter um recorte de classe e raça, gênero, mas talvez mais classe e raça aqui, que é no mesmo contexto o Gisno lá no Plano também diz não, e lá ele é respeitado e aqui é imposto, então no Gisno não foi militarizado. (DOCENTE I)
	acompanhei o processo de militarização e de resistência contra a militarização dessas escolas [...] mas ela ganhou uma força muito grande já com a eleição do Bolsonaro e com o governo Ibaneis, que foi realmente a pessoa que implementou aquilo que era uma política do governo Bolsonaro e isso influencia nos seus apoiadores que a gente observa o alinhamento político do governador Ibaneis que logo no início foi em dois mil dois mil e dezenove. (DOCENTE Q)
Votação	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a exposição das verbalizações dos docentes, percebemos que o projeto de militarização de escolas públicas no DF foi anunciado pelo governador Ibanês Rocha no período de férias coletivas dos profissionais da educação. Inclusive, houve docente que estava viajando e precisou antecipar seu retorno.

[...] eu, inclusive, estava viajando com a minha família, com meus pais, e eu saí de lá e voltei para Brasília para tentar entender, então volto cerca de dez dias antes do término das férias, entro em contato com meus colegas da escola e com a direção da escola, entro em contato com o SINPRO/DF para tentar entender o que estava acontecendo e ninguém, tem um apagão, a direção simplesmente não respondia nossos questionamentos. (DOCENTE C)

Durante a campanha eleitoral para governador em 2018, o atual governador não anunciou a intenção de militarizar escolas públicas e nem havia essa discussão em seu plano de governo, como relata Mendonça (2019). No entanto, ao assumir o governo, anunciou a militarização de 4 escolas no início do ano letivo de 2019, implantação que sofreu resistência por parte de docentes, de estudantes e do SINPRO/DF.

Outro aspecto importante era que o governo queria implantar o projeto a partir de uma assembleia entre os professores da escola, como relatado pelos Docentes A, B, C, D, E; contudo, não houve a aceitação, mas exigência de haver participação de toda a comunidade, como no processo de Gestão Democrática estabelecido pela Lei 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012). Todavia, o processo foi atropelado, pois não seguiu integralmente o que determina o capítulo II da Lei 4.751, que trata da comunidade escolar (DISTRITO FEDERAL 2012) no seu Art. 3º, ao especificar quem

são os votantes na escolha do diretor e do vice-diretor da escola. Além disso, em seu inciso I, há a indicação que a votação deve contemplar estudantes matriculados em instituição educacional da rede pública, com idade mínima de treze anos e frequência igual ou superior a 50% das aulas no bimestre anterior.

Houve escola que ocorreu manipulação do inciso “porque não seguiram a lei da gestão democrática, não queriam deixar os alunos menores de idade votar, porque onde e que estava a maior resistência era dos alunos, não permitiram, foi assim um cabo de guerra para conseguir deixar que os maiores de dezesseis anos votassem” (DOCENTE A). A mesma indicação aparece na fala do Docente E quando afirma que a maior resistência se deu pelo processo não ter sido democrático. Nesse sentido, verificamos que os estudantes de treze anos que têm direito a voto na escolha da equipe gestora de sua escola não tiveram seu direito garantido para decidir se escola aderiria ou não ao projeto de militarização da escola, o que coloca em dúvida o aspecto democrático propagado pelo governo.

Outros aspectos que contraria o aspecto democrático é a fala dos/as Docentes H e I que afirmam categoricamente que, em suas escolas, ainda que o projeto tenha sido rejeitado, foi implantado. Logo, compreendemos a imposição antidemocrática na fala do Governador, expressa por Mendonça (2019): “Democracia foi no dia que me elegeram governador com mais de um milhão de votos. Me escolheram para poder fazer a mudança, mudar para melhor. Quem governa sou eu; os que estiverem insatisfeitos com a gestão compartilhada busquem a Justiça” (p. 604-605).

O governador dava mostras que sua intenção era implantar o projeto de qualquer maneira e ignorar a lei em vigor; no entanto, houve mobilização por parte de docentes, a partir do SINPRO/DF, o que demonstrou sua compreensão pela luta de classe no chão da escola. Marx e Engels (2005) afirmam que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes; para Saviani (2013), a sociedade capitalista é dividida em classes; desse modo, observamos que os docentes, por compreenderem a luta de classe necessária, tomaram partido.

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe” (p. 40) e esclarecem que apenas foi dividida em duas classes opostas: *a burguesia e o proletariado*. A burguesia é a classe que mantém os meios de produção e emprega o trabalho assalariado, ao passo que o

proletariado é obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver, por ser despossuidor dos meios de produção.

Apesar da resistência, o projeto tem sido estendido no DF; de acordo com a Docente A, em sua escola, os defensores se valeram das lideranças evangélicas:

[...] eles usaram o tempo entre essa decisão e o dia da eleição para penetrar na comunidade através das lideranças evangélicas, através, não sei você conhece a realidade de [...], mas em [...] tem muita igreja evangélica nas quadras, né, então se utilizaram dessas lideranças para se infiltrar na comunidade, e aí sim acabou que deu um resultado favorável para a militarização, inclusive entre professores. (DOCENTE A)

O movimento das lideranças evangélicas apoiarem projeto neoconservadores, como a militarização das escolas, *homeschooling* entre outros, são analisados por Zan e Krawczyk (2019): depois da destituição da presidenta Dilma Roussef da presidência da república, o Brasil “segue em um ritmo acelerado de desmonte de direitos e das políticas sociais anteriormente construídas. Ao mesmo tempo, é possível observar a manifestação crescente de valores conservadores e a ascensão de grupos evangélicos ao poder” (p. 609). Essa visão reforça o relato do/a docente A.

3.4.2.2 Categoria 2: Concepção de educação oportunizada pela escola militarizada

A segunda categoria encontrada na pesquisa a partir das entrevistas como os/as docentes das escolas militarizadas do DF foi a *Concepção de educação oportunizada pela escola militarizada*, subcategorizada como *subserviência/repressora, contraditória, meritocrática, acrítica e excludente*, conforme Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Categoria 2: Concepção de educação oportunizada pela escola militarizada

CATEGORIA 2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO OPORTUNIZADA PELA ESCOLA MILITARIZADA		
S U B C A T E G O R I A S	Subserviente/ repressora	Verbalizações
		<p>[...] é uma educação muito voltada a essa coisa da repressão mesmo, né, de você se encaixar no modelinho deles, então é você ser obediente, e você ser, né, e a gente se preocupa muito por exemplo, essa questão da apresentação visual dos alunos, né, que as alunas tinham que prender o cabelo, e não sei o que, a nossa primeira preocupação foi o problema da identidade dos alunos negros, há anos a gente fazia um trabalho na escola que a gente trabalhava basicamente com identidades negras, então o número de alunos que usavam rasta, o número de alunos que começou a usar black power aumentou muito, tinha aumentado muito, e eles começaram assim, não, não vamos aceitar, não vamos aceitar, principalmente os meninos, só alunos meninos não vão poder usar black power, vão ter que cortar o cabelo naquele modelo deles, então, assim, o aluno tinha que se adequar aquela, não pode pintar o cabelo de cores chamativas. [...] É adestrar mesmo, porque a preocupação deles eram, ah, vamos, vocês vão ter os melhores [...] vocês vão passar a UnB, vocês vão não sei o que, mas não dava nenhum tipo de estrutura, prometeram não sei quantas aulas diferentes no integral, a única coisa que eu vi lá foi uma professora de russo, a única coisa que eu vi, o que qualquer pessoa no Brasil quer com aula de russo. (DOCENTE A)</p>
	Contraditória	<p>[...] oportuniza obediência cega, irrestrita, e sem reflexão crítica porque a doutrina militar, como o próprio major gostava de falar, a doutrina militar não permite, é uma base hierarquizada, então você está lá como estudante e o que você tem que fazer é obedecer às regras, simples assim, caso não se adeque a todas as regras impostas vai para a secretaria que você vai receber sua transferência e vai embora, então uma escola com esse modelo não há espaço para o contraditório, para a visão crítica, para os elementos que é importante para a questão emancipadora, e por mais que eles falassem assim, olha, a gente é disciplinar, a gente vai ter currículo pedagógico é só a parte que o aluno é obediente, você conseguir dar sua aula tranquilo, a gente sabe que tem um currículo oculto, a gente tinha que deixar atividades. (DOCENTE B)</p>
	Meritocrática	<p>[...] de educação, né, o rendimento no caso é, avaliação em larga escala x, avaliação em larga escala y, índice tal, é de focar em determinados parâmetros, né, a gente sabe que na educação existem muitas vertentes, tal, então tem professor que, por exemplo, saiu da escola porque acha que a escola tem que ser completamente inclusiva, né, a escola tem que ser aquele ambiente que não vai selecionar, mas vai acolher, então no caso um aluno é mandado para casa porque vai de boné, um aluno é mandado para casa porque está com a calça rasgada.</p> <p>[...] a educação tem que ser inclusiva, ela não pode obrigar a um aluno, a por exemplo, ficar em pé ali como uma punição, não é assim, você vai ficar aí até eu mandar você sair, né, tipo assim, então é uma coisa assim que, é uma educação mais... que incide mais sobre o corpo, não é, no caso eu estava... quando eu estava pesquisando sobre isso eu estava justamente lendo teórico que é o Foucault. (DOCENTE C)</p> <p>[...] são valores que eles dão, que são valores que tem que receber em casa, não precisa, porque quando eles vão falar com as pessoas, com os alunos, eles falam de uma maneira como se estivesse tratando dentro de um quartel, não tem necessidade. (DOCENTE D)</p> <p>Oportuniza somente o disciplinar, e, além disso, tem alguns policiais que tem formação em algumas áreas que são da Polícia Militar, e eles atuam</p>

S U B C A T E G O R I A S	Acrítica	<p>como monitores, com projetos, por exemplo, de esporte, cultura e algumas palestras, mas o foco principal lá e exclusivo na parte disciplinar, que na minha opinião aonde as escolas não tem condições de atuar, de resolver essas pendências, vou te dar um exemplo, um supervisor pedagógico de uma escola eu acredito que ele trabalhe mais na parte disciplinar da escola do que na parte pedagógica, isso de uma forma geral. (DOCENTE E)</p>
		<p>Eu acho que é cedo ainda para fazer uma avaliação mais consistente, mas eu acho que a gente já dá para perceber a estratégia pedagogia, eu acho que ali traz uma concepção de doutrinação.</p> <p>Segundo: eu acho que leva para escola, eu não estou dizendo que o policial ele é autoritário, mas leva para escola um discurso que é feito dos militares de autoritarismo muito grande, que eu acho que isso acaba cerceando a liberdade pedagógica da escola.</p> <p>Mas, você percebe que cria, você acaba contribuindo para criar um viés de subserviência muito grande, porque se você for na linha, se o professor for adotar a linha que é colocada literalmente pelo projeto que é instituído, primeiro que já tem uma divisão de poder, o professor perde o poder. Eu não digo o poder pedagógico, mas perde o poder muitas vezes de discurso porque o aluno já chega em sala, porque ele recebe lá fora Amaral, antes dele entrar em sala quinze minutos de discurso de cerceamento, não é discurso de empoderamento, cidadão, não é um discurso de fortalecimento dele como pessoa, é um discurso sabe, de doutrinação mesmo, é o discurso que você tem, por exemplo, como se fosse no quartel da PM. (DOCENTE F)</p>
		<p>Quando a gente coloca um militar dentro da escola, ele vai controlar a disciplina, mas ele vai controlar a disciplina da forma militar, que é proforma, então você vai agir como se fosse um robô, você tem parâmetros para tudo que você vai fazer, você tem um parâmetro para se levantar, você tem um parâmetro para se dirigir a alguém, você tem um parâmetro para se vestir, você tem um parâmetro de fala, você tem um parâmetro de comportamento, de como vai ser seu cabelo, como você vai se portar, então você vai ter todos os aspectos de diversidade cultural e particular também restritos por esses parâmetros, isso eu não acho interessante, isso eu não acho interessante, do ponto de vista, como você é pedagogo você vai entender, a educação física tem muita pedagogia também, porque a gente trabalha dentro daquela ideia do integralismo do estudante, não da educação em tempo integral, mas trabalhar todas as áreas do ser humano. (DOCENTE G)</p>
	Excludente	<p>A militarização cria uma educação mais disciplinada, e essa disciplina você acaba enquadrando as crianças em seu jeito de ser, em sua liberdade de ser, de falar de agir, de se vestir, e quando você enquadra essas questões das crianças você pode acabar prejudicando o desenvolvimento delas, e para quem é das artes isso é algo bastante prejudicial, mas, para a maioria, para a maioria dos estudantes isso é algo positivo, isso a meu ver. (DOCENTE H)</p>
		<p>É a educação repressora, alguém da polícia, eu acho que major não sei, chegou falar o seguinte discurso, quando tem férias escolares os assaltos aumentam, essa frase [...], quer dizer então, que os alunos são responsáveis pelo índice de assalto alto, quer dizer, que os alunos têm que ficar encarcerados na escola para que não roubem, eu entendo assim, né. Aí vamos para um outro fenômeno que é o olhar da criminalização da pobreza. (DOCENTE I)</p>
		<p>[...] organização, pensamento reto, de obediência, é assim, assado, cala a boca e não faz mais nada, não discuti, isso sim, ou seja, é um ponto de, faz o que eu estou mandando e não discuti comigo, ou seja, subserviência. (DOCENTE J)</p>
		<p>Essa educação não é aquela do currículo, não é aquela formal, mas essa educação que eles dão para a vida, de cidadania é de falar para o aluno,</p>

S U B C A T E G O R I A S		<i>olha, independentemente de onde você mora, independente se você tem condições financeiras, independente se você não tem mais pai, se o pai te abandonou, sua mãe de abandonou, se a sociedade te deixou à margem você tem chance, você tem chance de mudar o seu destino, você tem chance de mudar sua vida. (DOCENTE K)</i>
		<i>[...] é uma educação que pode fazer muitos alunos evoluírem e adquirirem um bom emprego, uma boa universidade, sim, mas para grande parte dos alunos termina sendo como aquela educação que te ensina a obedecer, entende que te ensina a saber respeitar as regras. Não é uma educação realmente libertadora. (DOCENTE L)</i>
		<i>E acho que é o resgate assim de uma disciplina, porque eu quero deixar claro que secretaria de educação ela tem um regimento escolar, no seu regimento escolar a parte disciplinar é muito frágil, porque o professor vai ser, por exemplo, desacatado dentro da sala dentro da sala, desrespeitado, advertência, advertência, advertência, e o que acontece, então eu não tenho um coordenador, coordenador é pedagógico, eu não tenho ninguém para ajudar na disciplina, ao não ser a equipe gestora com toda a sua gama de atividades. (DOCENTE M)</i>
		<i>Ao meu ver, eu acho que regras é o principal objetivo deles, e eu acho que é o que está faltando, porque às vezes por mais que a direção impõe, que professor impõe, mas está faltando talvez uma pessoa que tenha, não sei se a palavra certa é o poder, mas, assim, que eles já vejam por um ângulo diferente, até porque eu costumo falar que o aluno que não respeita o professor ele costuma não respeitar os pais, e não adianta a gente cobrar daquele aluno que não respeita os pais. (DOCENTE N)</i>
		<i>[...] um manual de 324 páginas, que trabalha principalmente com essa questão de militares, a hierarquia, então nós estamos fazendo essa adaptação ao nosso projeto político pedagógico¹¹ para juntar os dois projetos aí em um projeto só. (DOCENTE O)</i>
		<i>[...] é uma educação bastante diferenciada, sabe, Amaral [...], é uma educação, assim, que tem, que existem determinadas regras, porque, assim, parece que, eu entendo que a regra é imperativa, na sua regra você tem, seu filho está no telefone, mas tem um horário que você vai dizer, parou, agora vai dormir, agora toma banho, agora estuda, agora você não vai para a rua, então, assim, essa coisa ela precisa, ela é reproduzida nas relações sociais, ideologia da classe dominante, eu não sei que diabo é isso, eu sei que a sociedade precisa funcionar. (DOCENTE P)</i>
	<i>Olha, eu penso que a forma como está sendo implementada a militarização ela tem sido uma educação, como é que eu posso,.. de vigia, essa sensação que nos é passada, né, o fato. uma desconstrução da nossa luta pela autonomia do aluno, pela criatividade, é isso que eu estava querendo dizer, né, então eu vejo que a militarização ela vai ao contrário disso, a gente luta por uma educação pensante, por uma educação autônoma, criativa, e a militarização ela tem uma outra lógica que é a da obediência, então isso dificulta, então é uma educação pela obediência. (DOCENTE Q)</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹¹ A nomenclatura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi alterada para Proposta Pedagógica (PP).

Antes de analisarmos as verbalizações dos docentes, necessitamos discorrer sobre as concepções da educação para melhor compreendemos qual concepção se relaciona às escolas militarizadas, a partir do posicionamento dos docentes pesquisados. De acordo com Luckesi (2011), no campo filosófico, existem três concepções de educação: a educação como redenção da sociedade – tendência redentora; a educação como reprodução da sociedade – tendência reprodutivista; e a educação como transformação da sociedade – tendência transformadora. Portanto essas três práticas filosóficas interpretam como a educação origina a forma de agir politicamente no contexto da prática pedagógica.

A tendência redentora propõe uma ação pedagógica otimista, do ponto de vista político, acreditando que a educação tem poderes quase absolutos sobre a sociedade. A tendência reprodutivista é crítica em relação à compreensão da sociedade, porém pessimista, não vendo qualquer saída para ela, a não ser submeter-se aos seus condicionantes. Por último, a **tendência transformadora**, que é crítica, recusa-se tanto ao otimismo ilusório, quanto ao pessimismo imobilizador. (LUCKESI, 2011, p. 68, grifo do autor)

Portanto, a proposta da concepção transformadora procura desvendar as próprias contradições existentes na sociedade para defender um trabalho que criticamente contribua para a transformação da sociedade. Nesse caso, a “Pedagogia Histórico-Crítica”, de Saviani (2011), a qual fundamenta o *Currículo em Movimento* das escolas públicas do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014, 2018), enquadra-se na terceira tendência defendida por Luckesi (2011), assim como a “Pedagogia Libertadora”, de Freire (2002), cujas referências encontramos nos PP das escolas militarizadas do DF pesquisadas, concepções que não coadunam com o projeto de escolas cívico-militares.

Essa situação é evidenciada nas falas dos/das docentes: é possível observarmos a contradição entre os documentos educacionais elaborados pela SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014, 2018) e os PP (2020) dessas escolas. De acordo com a Docente A, “é uma educação muito voltada a essa coisa da repressão mesmo, né, de você se encaixar no modelinho deles, então é você ser obediente”, enquanto o Docente B enfatiza que, na escola militarizada, “não há espaço para o contraditório, para a visão crítica”. Nessa mesma linha, posicionaram-se os Docentes E, F, J, de modo análogo à Docente Q, ao afirmar que “a militarização tem uma outra lógica que é a da obediência, então isso dificulta, é uma educação pela obediência”.

Destarte, as verbalizações desses/dessas docentes vão de encontro com uma concepção educacional oportunizada pela escola militarizada e corroboram com a ideia de educação voltada à subserviência dos estudantes enfatizados nesta pesquisa, a partir de Alves e Toschi (2019) e Rêses e De Paulo (2019). Logo, mais uma vez entende-se a militarização de escolas públicas oposta às tendências educacionais transformadora (LUCKESI, 2011).

Por outro aspecto, chama atenção a fala do docente C, quando aponta que “tem professor que, por exemplo, saiu da escola porque acha que a escola tem que ser completamente inclusiva, né, a escola tem que ser aquele ambiente que não vai selecionar, a educação tem que ser inclusiva”, fala que reforça também o processo seletivo imposto por essas escolas, por condicionarem um conjunto de regras que descaracterizam a diversidade entre os estudantes, como a imposição de corte de cabelos obedecendo um modelo específico, entre outras estabelecidas no Regulamento de Uniforme da CCMDF (2019).

Portanto, não pode ser considerada uma escola inclusiva. Esse caráter baseado em regras também é enfatizado pelo Docente O, quando assevera que “um manual de 324 páginas, que trabalha principalmente com essa questão de militares, a hierarquia, então nós estamos fazendo essa adaptação ao nosso projeto político pedagógico para juntar os dois projetos aí em um projeto só”, ou seja, reconhece que o PP da escola não está em consonância à proposta da militarização das escolas públicas, indicando a necessidade de a escola se adaptar às diretrizes da Gestão Disciplinar e não ao contrário.

O Docente G, afirma que “quando a gente coloca um militar dentro da escola, ele vai controlar a disciplina, mas ele vai controlar a disciplina da forma militar, que é proforma, então você vai agir como se fosse um robô”, ao passo que o Docente H argumenta que a militarização enquadra os estudantes “em seu jeito de ser, em sua liberdade de ser, de falar, de agir, de se vestir” e que, com isso, “você pode acabar prejudicando o desenvolvimento delas, e para quem é das artes, isso é algo bastante prejudicial, mas para a maioria dos estudantes isso é algo positivo”. Essa fala é muito controversa: como algo bastante prejudicial ao desenvolvimento é, ao mesmo tempo, positiva para maioria dos estudantes? Nesse caso, observamos que o Docente H concorda com o que Foucault (1999) denomina como “uma política das coerções que

são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (p. 164).

Nesse sentido, a concepção das escolas militarizadas destoa da educação que propicie a emancipação humana (MARX, 2010; TONET, 2015; SAVIANI, 2011), portanto tão pouco libertadora e distinta daquela em que o oprimido convence o opressor, a fim de transformar a sociedade para que não haja oprimidos e opressores (FREIRE, 2002).

O Docente K que afirma que “independentemente de onde você mora, se você tem condições financeiras, se você não tem mais pai, se o pai te abandonou, sua mãe te abandonou, se a sociedade te deixou à margem: você tem chance de mudar o seu destino, de mudar sua vida”. Já o Docente L assegura que “é uma educação que pode fazer muitos alunos evoluírem e adquirirem um bom emprego, uma boa universidade”.

Dessa forma, as falas dos docentes entrevistados remete-nos a uma concepção de educação como redentora da sociedade, de acordo com Luckesi (2011), ao afirmar que: “em vez de receber as interferências da sociedade, é ela que interfere, quase que de forma absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de suas mazelas”; portanto, “este é um modo ingênuo de compreender a relação entre educação e sociedade” (p. 53). Mendonça (2019) corrobora com essa discussão, quando traz que a escola reflete o que existe na sociedade, uma vez que ela não “é uma bolha isenta das mazelas sociais” (p. 607)

O docente P afirma que:

[...] é uma educação bastante diferenciada, sabe, Amaral [...] é uma educação, assim, que tem, que existem determinadas regras, porque, assim, parece que, eu entendo que a regra é imperativa, na sua regra você tem, seu filho está no telefone, mas tem um horário que você vai dizer, parou, agora vai dormir, agora toma banho, agora estuda, agora você não vai para a rua, então, assim, essa coisa ela precisa, ela é reproduzida nas relações sociais, ideologia da classe dominante, eu não sei que diabo é isso, eu sei que a sociedade precisa funcionar.

Ao analisarmos a fala do Docente P, verificamos que desconhece a ideologia da classe dominante, o que nos parece contraditório, porque defende explicitamente o disciplinamento dos estudantes sem que tenham o direito de questionar as regras impostas pelos militares para a sociedade. Neste caso, a sociedade em que estamos inseridos, de acordo com Netto (2012), a “igualdade jurídica (todos são iguais perante

a lei) nunca pode se traduzir em igualdade econômica – social – e, sem esta, a emancipação humana é impossível” (p. 32).

Assim, diante das narrativas dos/ das docentes pesquisados, buscamos o Relatório de Gestão disponibilizado no *site* da PM e do CBM do DF (PMDF, 2019, 2020) para saber quais dados havia sobre a Gestão Compartilhada referentes aos anos de 2019 e 2020; entretanto, há informações somente no relatório.

Quadro 15 – Relatório das ações da PM na gestão compartilhada das escolas públicas do DF nos anos 2019 e 2020

Quesito	CED 03 Sobradinho		CED 308 Recanto das Emas		CED 01 Itapoã		CED 01 Estrutural		CED 07 Ceilândia		CED Estância III Planaltina		TOTAL	
	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020
Total de alunos atendidos	1.711	1.631	900	1020	1.383	1.637	1.112	1.168	1.889	2484	--	980	6.995	8.920
Palestras para a comunidade escolar	77	18	90	03	49	02	5	0	4	02	--	0	225	25
Atendimento a pais ou responsáveis	2.771	30	354	37	95	32	551	17	346	400	--	15	4.117	531
Ocorrências policiais diversas	8	1	12	5	3	2	5	1	6	0	--	0	34	08
Chamados do SAMU e CBDMF	15	0	11	0	0	1	--	0	--	0	--	0	26	01
Operações varredura	18	0	26	0	0	1	--	0	--	1	--	0	44	02
Suspensões	249	3	384	9	0	40	--	1	--	10	--	1	633	64
Advertências disciplinares	7.875	30	4.642	503	611	880	3.453	0	5.521	642	--	31	22102	2.086
Termos de adequação de conduta	--	0	--	0	--	04	58	58	--	0	--	0	58	62
Visitas extracurriculares	--	100	--	56	--	128	14	14	--	02	--	15	14	317

Fonte: Adaptado de Distrito Federal (2019, 2020) e de PMDF (2019, 2020).

Os dados apresentados no Quadro 15 são referentes a apenas 6 escolas em que a PM atua na gestão. Em 2019, quando ainda eram 5 escolas atendidas, verificamos que a quantidade de advertências registradas apresenta um alarmante número de 22.102 advertências, um total 5 vezes maior que a quantidade de estudantes atendidos (4.117). Em 2020, com o ERE, a polícia passou a atender mais uma escola; embora as aulas não estivessem no modo presencial, ocorreram 2.086 advertências e 62 termos de ajustamento de conduta.

O ajustamento de conduta está previsto no regimento Disciplinar das escolas militarizadas do DF regulamentado pela Portaria Conjunta n. 11 (DISTRITO FEDERAL, 2019), que estabelece, em seu Art. 22, como “um meio alternativo de solução extrajudicial de conflitos, assinado de forma voluntária, pelo Comandante Disciplinar da unidade escolar e pela família e/ou responsável legal do aluno menor de idade ou, diretamente, pelo aluno se maior” (REGIMENTO DISCIPLINAR, 2019, p. 7). O Artigo 22 do referido documento é composto por 6 parágrafos; o parágrafo 6º afirma que, em caso de descumprimento do ajustamento de conduta, o caso “deverá ser comunicado ao Conselho Tutelar para providências de sua alçada e aos demais órgãos ou setores cabíveis, visando o ressarcimento de prejuízo ao erário” (REGIMENTO DISCIPLINAR, 2019, p. 8).

Nesse sentido, ao analisarmos as verbalizações dos docentes e os dados relatados no Quadro 13, verificamos que as escolas militarizadas do DF estão na contramão das pedagogias críticas não reprodutivistas, como a “Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 2011), assentada nas ideias de emancipação humana de Karl Marx (2010, 2013) e da “Pedagogia Libertadora”, de Freire (2002), defensora de uma educação baseada no diálogo, a fim de que o oprimido e o opressor se libertem juntos, rumo a uma sociedade em que não haja opressores e oprimidos. Nesse sentido, estão mais alinhadas a uma concepção de educação não crítica, especificamente à tendência tradicional de educação pensada pelos jesuítas, que inclusive seguiam orientações de um documento robusto chamado *Ratio Studiorum*, que

desenvolvia-se na magistratura juvenil o senso de responsabilidade, a solidariedade de corpo, a consciência da autoridade e a disciplina da obediência, o respeito da legalidade e ao mesmo tempo plasma-se a aula nos moldes de um organismo social bem estruturado. (FRANCA, 2019, p. 65)

Franca (2019) esclarece que a educação jesuítica buscava a consciência da obediência e o respeito da autoridade pelo estudante, o qual deveria seguir as regras estabelecidas. Neste caso, percebemos semelhança com o modelo de educação das escolas militarizadas no DF, o qual impõe aos estudantes seguirem uma vasta normatização elaborada pela SSP/DF.

3.4.2.3 Categoria 3: Disciplina

A categoria *Disciplina* surgiu com uma frequência muito alta nas verbalizações dos docentes entrevistados; portanto, antes de realizarmos sua análise, buscaremos compreender seu conceito para interpretarmos as verbalizações trazidas no Quadro 16, o qual reverbera outras subcategorias, como *punição*, *padronização*, *obediência* e *doutrina*.

Quadro 16– Categoria 3: Disciplina

CATEGORIA 3 DISCIPLINA		
S U B C A T E G O R I A S	Punições	Verbalizações
		<i>Criava-se uma situação que os alunos não retrucavam porque eles tinham medo da punição, porque tudo deles é na base do vou te punir, eu vou te dar um boletim de ocorrência, eu vou te dar uma advertência, e o aluno não tinha a possibilidade de retrucar. se o aluno (xerife da sala) não fizesse a apresentação ele seria punido, então tinha aluno que virava para a gente e falava assim, professora, pelo amor de Deus deixa eu fazer senão eles vão me dar advertência, eu falava então faz. (DOCENTE A)</i>
	Padronização	<i>Quando der uniforme e esse alunos tiver que usar coque, cortar cabelo, a gente vai fazer vários projetos que eles vão ter que se vestir e valorizar várias vertentes culturais como é que vai ser feito isso aí? Aí nesse momento ele falou, (militar) não vai ter isso, que a doutrina militar é corte daquele jeitinho e pronto, não vai ter o cabelo afro mais, nada disso, mas se acontecer provavelmente vai ser nesse momento do uniforme que eles prometeram, três meses vai ter, daqui uns dois, três meses já estamos em 2021, nunca veio, era assim, quando vier uniforme tudo vai mudar. (DOCENTE B)</i>
		<i>[...] ficar em pé ali como uma punição, não é assim, você vai ficar aí até eu mandar você sair. ver o aluno assim, bagunçou, puni, bagunçou de novo puni mais, não fez se convida para sair, então o aluno foi faz um elogio, é uma coisa bem de recompensar e de punir não é com força, não é para produzir esses índices. (DOCENTE C)</i>
	Obediência	<i>[...] a ficha disciplinar dele, né, e era assim, o aluno estava em outra sala de aula atrapalhando o bom andamento, o aluno estava utilizando equipamento proibido, então, o aluno é advertido por estar com uniforme fora do padrão. [...] quando iniciou eles deram duas camisetas branca [...] o tamanho que, né, mas as duas camisetas brancas, porque a calça é jeans e ficaram, quando foi 2020 que eu fui cobrar para os meus alunos camiseta, não professora, agora as mães vão ter de comprar essas camisetas. (DOCENTE D)</i>
		<i>[...] momentos eu vi os militares trabalhando na disciplina, e pedindo, por exemplo, para um aluno, para ele se comportar em silêncio, para ele não ficar em corredor, para ele chegar no horário, que é coisa básica que não precisava nem o militar, nem o professor ensinar isso. (DOCENTE G)</i>
		<i>Vigiar e Punir sendo colocado em prática no Século 21, é repressão, aí eu penso que a política é maior, já que não consegue reduzir a maior idade vamos encarcerar na escola. (DOCENTE I)</i>
		<i>[...] um maior impacto em relação a punições, e qualquer coisinha, de uniformes, detalhezinhas que para nós em termos de educação fundamental é irrelevante, mas por uma questão de ordem militar é forte acaba pegando muito nos alunos, e culturalmente as nossas escolas públicas não têm esse hábito. (DOCENTE J)</i>
		<i>[...] já não briga mais não é porque vai ter punição, já não briga mais por consciência, e eles têm um xerife, cada turma tem um xerifezinho, e vai</i>

Doutrina	<i>trocando, toda semana troca um, e, assim, vai de A Z, para não ficar, assim, só aquele bom aluno, antigamente só o bom aluno era o representante de turma. (DOCENTE K)</i>
	<i>[...] muita conscientização e muita fiscalização e correção quando necessário, eu acredito que você não educa somente com vigiar e punir, vai ficar puto comigo, mas não tem como você pegar quarenta adolescentes de sexto ano e deixar dentro de uma sala de aula, o professor não pode nem vigiar e nem punir, então, assim, a sociedade ela se constrói dessa maneira. (DOCENTE P)</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Buscamos o conceito de *disciplina* a partir de Foucault (1999), ao conceituar “Disciplinas” como métodos que atuam no controle minucioso das operações do corpo, realizando a sujeição constante de suas forças e impondo uma relação de docilidade-utilidade. O autor assevera que os processos disciplinares eram praticados há muito tempo nos conventos, exércitos e nas oficinas, mas que só se transformaram como fórmulas gerais de dominação a partir dos séculos XVII e XVIII.

O Docente P concorda que a militarização da escola deve ser desempenhada pelos militares a função de vigiar e punir, de modo análogo a Foucault (1999), quando afirma que traz:

[...] muita conscientização e muita fiscalização e correção quando necessário, eu acredito que você não educa somente com vigiar e punir, vai ficar puto comigo, mas não tem como você pegar quarenta adolescentes de sexto ano e deixar dentro de uma sala de aula, o professor não pode nem vigiar e nem punir, então, assim, a sociedade ela se constrói dessa maneira. (DOCENTE P)

Nesse aspecto, observamos que, mais uma vez, a militarização destoa tanto do que apregoa o *Currículo em Movimento* das escolas públicas do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014, 2018) como das leis educacionais brasileiras, que colocam a escola como espaço plural, em que é possível enfatizar a luta de classe presente em nossa sociedade, além de contribuir para discussão de uma sociedade em que a emancipação humana descrita por Marx (2010) na questão judaica aconteça, ou seja, uma sociedade em que o trabalho da exploração seja substituído pelo trabalho associado. De acordo com Tonet (2016), essa ação oportunizará as relações entre os homens através das relações entre pessoas e entre coisas e todos e todas terão a possibilidade de se apropriar das riquezas coletivamente produzidas, de modo a realizar suas potencialidades e contribuir com o gênero humano.

Essa contradição de ações fica evidenciada na fala do/da Docente B:

*Quando der uniforme e esse alunos tiver que usar coque, cortar cabelo, a gente vai fazer vários projetos que eles vão ter que se vestir e valorizar várias vertentes culturais como é que vai ser feito isso aí? Aí nesse momento ele falou, (militar) não vai ter isso, que a **doutrina** militar é corte daquele jeitinho e pronto, não vai ter o cabelo afro mais, nada disso. Docente B*

Portando, a padronização levada pelos militares às escolas públicas subtrairá a liberdade expressão dos estudantes e o trabalho do professor que quiser desenvolver atividades diferenciadas. Desse modo, o docente que abordar as vertentes culturais apresentadas pela sociedade brasileira também será prejudicado, pois deverá prestar obediência à padronização imposta pelo militarismo; todos e todas devem seguir um modo de: se vestir, usar o cabelo, maquiagem, como descrito no manual próprio dessas escolas públicas.

Outro aspecto sobre a disciplina é abordado por Silvia Federici (2017), ao analisar o disciplinamento sofrido pelas mulheres no que tange à subordinação à prática defendida pelo Estado e pela Igreja. A partir do disciplinamento do corpo, abordado por Foucault (1999), afirma que o desenvolvimento do processo capitalista “consistia em uma tentativa de o Estado e da Igreja transformarem as potencialidades dos indivíduos em força de trabalho” (FEDERICI, 2017, p. 240).

Nesse aspecto, ocorre a punição ao descumprimento das regras estabelecidas de forma unilateral, uma vez que não são ouvidos estudantes, pais, docentes, o que, mais uma vez, descaracteriza o projeto de Gestão Democrática das escolas públicas do DF, pois seguem um regime disciplinar específico, elaborado pela SSPDF e regulamentado pela Portaria Conjunta n. 11 de 23 de outubro de 2019, que, de acordo com o Art. 1º, “aprova o Manual do Aluno, o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional, do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

3.4.2.4 Categoria 4: Vulnerabilidade

Outra categoria surgida a partir das entrevistas com os docentes foi a *Vulnerabilidade Social* da localidade em que as escolas militarizadas do DF estão: regiões periféricas de Brasília. Dessa forma, de acordo com Guareschi *et al.*, (2007), inicialmente o conceito de vulnerabilidade social foi trabalhado no campo dos direitos humanos, sendo incorporado depois às áreas da saúde e, posteriormente, ampliado

à esfera da vida social; atualmente, agrega-se aos campos da educação, do trabalho e das políticas públicas em geral. As primeiras discussões eram sobre dar visibilidades às pessoas discriminadas socialmente, como homossexuais e usuários de drogas, temas trazidos pelos entrevistados, de acordo com o Quadro 17.

Quadro 17 – Categoria 4: Vulnerabilidade

CATEGORIA 4 Vulnerabilidade		
S U B C A T E G O R I A S	Periferia	Verbalizações
		[...] para as periferias justamente para que esses filhos da classe trabalhadora sejam enquadrados nessa forma de que você tem que obedecer e pegar o seu canudo e para o mercado de trabalho e repetir essa obediência que se repete aqui na escola militar, não questionar, não confrontar as ideias, e trabalhar, vai para o mercado de trabalho com uma maquininha obediente, isso é a minha visão de que essa educação ela é equivocada, mas também é liberada, né, pelo estado. (DOCENTE B)
		[...] porque a escola militarizada de Ceilândia ela não foi passada nada o que estava escrito, que era escrito, em 2019 não tinha nada, aí 2020 que veio o regimento, e agora dentro do regimento que está escrito o que vai ser, é difícil, muito difícil para a comunidade da periferia. (DOCENTE D)
		[...] nos lugares de maior vulnerabilidade social, eu costumo dar um exemplo muito bacana.[...] eu moro aqui do lado na quebrada, eu passo no túnel do metrô aqui todos os dias e às vezes fico com medo, mesmo conhecendo os alunos e conhecendo os caras que ficam lá traficando, depois que os militares chegarem aqui isso acabou, então vamos primeiro comer, vamos primeiro respirar para depois a gente chegar no ideal, então com esse exemplo a militarização no meu caso aonde eu trabalho na região violenta que eu trabalho ela é super importante e bem-vinda. (DOCENTE E)
	Pobreza	[...] uma comunidade hipercarente, e que tem um universo de vulnerabilidade muito alto, o processo de militarização da escola iria de certa forma suprir esse trabalho de segurança e de pedagogicamente social que a escola não vinha dando conta. (DOCENTE F)
		[...] lá pelas tantas alguém da polícia, eu acho que major não sei, chegou falar o seguinte discurso, quando tem férias escolares os assaltos aumentam, essa frase [...], quer dizer então, que os alunos são responsáveis pelo índice de assalto alto, quer dizer, que os alunos têm que ficar encarcerados na escola para que não roubem, eu entendo assim, né. Aí vamos para um outro fenômeno que é o olhar da criminalização da pobreza, quer dizer então, você coloca a educação que possa pensar esse sujeito a não se acomodar, a situação de vulnerabilidade deles, tentar transpor isso, você vai impor que ele deve aceitar essa condição, e que ele é culpado por isso, então a retórica dessa pessoa diz muito o projeto que ele deve colocar em curso. (DOCENTE I)
		[...] a falta de oportunidades da periferia numa escola melhor, porque a periferia sempre é carente de tudo que é... do que é bom, de trabalho, de hospital, de lazer, a periferia não tem, então a escola militar ela proporciona quanto mais a gente tentar, nas periferias, mudar essa realidade, eu acho

		<p>que vale a pena, vale a pena se for um menino que falar para mim, olha, eu consegui, eu tenho mais disciplina, eu arrumei um trabalho, o meu chefe não me mandou embora sabe por que, porque eu tenho horário, eu chego no horário, eu saio no horário, eu vou uniformizado, eu tenho educação, eu tenho trabalho, as nossas escolas também a gente orienta o menino para o trabalho, fora vestibular, fora Enem. (DOCENTE K)</p>
		<p>[...] saber respeitar as regras, e a gente vê que muitas vezes nas comunidades mais vulneráveis infelizmente as pessoas têm um pouco mais de dificuldade de estarem inserindo isso no seu cotidiano, mas libertadora, não é tão libertadora, é mais no sentido de ensinar a obedecer e a seguir regar e até mesmo o sistema, isso também pode ser visível. (DOCENTE L)</p>
		<p>[...] várias ocorrências durante o ano foram acontecendo com registro na delegacia da criança e adolescente, ameaças, as imediações da escola foi um lugar de assédio, ainda continua, né, porque a idade deles, de vulnerabilidade, as famílias aqui também vulnerabilidade, porque nós recebemos muitas mães oriundas do sistema penitenciário, mães, alunos, então é uma situação extremamente complexa. (DOCENTE M)</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos no Quadro 17 a identificação da ideia de *vulnerabilidade social* presente nas regiões periféricas em que essas escolas públicas foram militarizadas. Logo, buscamos compreender o que concerne o termo em Guareschi *et al.* (2077), que o apontam como “uma posição de desvantagem frente ao acesso às condições de promoção e garantia dos direitos de cidadania de determinadas populações”. (p. 20)

Portanto, ao analisarmos as verbalizações dos/as docentes, inferimos que o conceito de *vulnerabilidade social* está ligado às desvantagens da população oriunda das regiões periféricas, surgidas a partir de regiões centrais cada vez mais valorizadas, com conseqüente deslocamento de residências mais pobres para regiões mais afastadas:

[...] dá-se o surgimento da periferia, da vila, da favela, daquilo que vai de encontro aos padrões. Por ser contra os padrões, a periferia passa a ser vista como ameaçadora da ordem e, portanto, perigos. Assim, esse discurso acaba por discriminar os jovens que habitam essas localidades (GUARESCHI *et al.*, 2007, p. 26).

Esses argumentos são reforçados por Marx (2013) quando afirma que:

É evidente que as “melhorias” (*improvements*) das cidades, que acompanham o progresso da riqueza e são realizadas mediante a demolição de bairros mal construídos, a construção de palácios para bancos, grandes casas comerciais etc., a ampliação de avenidas para o tráfego comercial e carruagens de luxo, a introdução de linhas de bondes urbanos etc., expulsam os pobres para refúgios cada vez piores e mais superlotados. (p. 891-892)

Percebemos que, ao se referirem a vulnerabilidade e periferia, a maioria dos docentes vão ao encontro de Guareschi *et al.* (2007):

[...] a falta de oportunidades da periferia de uma escola melhor, porque a periferia sempre é carente de tudo que é... do que é bom, de trabalho, de hospital, de lazer, a periferia não tem. (DOCENTE K)

[...] uma comunidade hipercarente, e que tem um universo de vulnerabilidade muito alto. (DOCENTE F)

Outro aspecto importante é a questão da discriminação dos jovens trazidos pelas autoras que fica evidenciado nas falas de alguns docentes:

[...] lá pelas tantas alguém da polícia, eu acho que major não sei, chegou falar o seguinte discurso, quando tem férias escolares os assaltos aumentam. (DOCENTE I)

[...] eu moro aqui do lado na quebrada, eu passo no túnel do metrô aqui todos os dias e às vezes fico com medo, mesmo conhecendo os alunos e conhecendo os caras que ficam lá traficando. (DOCENTE E)

Há uma contradição da presença dos policiais na gestão escolar como solução de combater a violência, como se a escola não fosse o reflexo da sociedade em que está inserida. De acordo com Mendonça (2019), é a mesma polícia que não consegue realizar sua função adequadamente, conforme aponta outro docente

[...] as imediações da escola foi um lugar de assédio, ainda continua, né, porque a idade deles, de vulnerabilidade, as famílias aqui também vulnerabilidade, porque nós recebemos muitas mães oriundas do sistema penitenciário, mães, alunos. (DOCENTE M)

Guareschi *et al.* (2007) asseveram que as pessoas residentes nessas regiões passam

*[...] a ser vistas como podendo ser perigosas. Faz-se, logo, uma construção desses sujeitos que vivem em lugar propenso ao crime e à desordem. Constroem-se o perigo e os sujeitos da transgressão. [...] Em nosso sistema social e econômico, diferentes dispositivos de marginalização são produzidos, contemplando, dentre esses, as condições de produção para o mercado de trabalho. Distanciando-se das condições de acesso a um emprego formal, muitos adolescentes passam a ser visibilizados *a priori* como vulneráveis por programas de políticas públicas. Como dispositivo de marginalização, isso pode ter como decorrência a inserção em processos de exclusão. Embora ocorram em certos espaços da sociedade onde a pobreza é mais visível, essas práticas não podem deixar de ser questionadas para se refletir sobre os modos de subjetivação que estão sendo produzidos por determinados discursos hegemônicos de exclusão social. (p. 23)*

As escolas militarizadas apresentadas como a solução de combate à violência aos baixos índices apresentados nas avaliações externas destoam do efeito esperado quando impõem uma série de regras que excluem direitos, como a liberdade de expressão, gostos, costumes, cultura e valores dos estudantes. Dessa forma, confirmamos que o esse espaço militarizado é incompatível com a espontaneidade e expressões infanto-juvenis.

O modelo de projeto educacional proposto geralmente parte de pessoas conservadoras; de acordo com Apple (2003), há evidências de que há inúmeras vezes que defendem algumas tendências preocupantes em relação à educação, geralmente oriundas daqueles que têm o poder político, econômico e cultural. Embora não haja uma unanimidade em torno dessas ideias, elas tendem ser mais conservadoras do que progressistas, além de esses grupos serem os mesmos que costumam “estar por trás dos ataques ao ensino da evolução e à suposta perda das palavras inspiradoras de Deus nas escolas” (APPLE, 2003, p. 3).

3.4.2.5 Categoria 5: Trabalho pedagógico

A categoria *Trabalho Pedagógico* encontrada nas verbalizações dos/das docentes entrevistados/as gravitaram sobre haver ou não interferência ou autonomia no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas militarizadas do DF, conforme Quadro 18.

Quadro 18 – Categoria 5: Trabalho pedagógico

CATEGORIA 5 Trabalho pedagógico	
Verbalizações	
Interferência	[...] e colocar os alunos em fila batendo continência, desculpa, mas isso para mim professora não tem a menor importância, o meu aluno, bater continência ou não, saber bater continência, fazendo o barulho certo que eles querem não interfere na produção pedagógica dele, agora você tirar um aluno de dentro da sala porque o aluno está com a camiseta por fora da calça isso interfere no meu trabalho pedagógico, porque se o meu aluno ele está de brinco, se o meu aluno está com a camiseta para fora da calça, se o meu aluno nem foi de uniforme isso não interfere no desempenho na sala de aula, mas um PM interferir nisso interfere realmente o nosso trabalho pedagógico, para você ter uma ideia, uma coisa que foi uma atitude totalmente arbitrária que foi tomada ainda no primeiro bimestre, os alunos usavam aquelas carteiras com cadeiras que foram trocadas para cadeiras universitárias. (DOCENTE A)
	[...] por mais que digam que não vão interferir no pedagógico, a gente sabe que não é possível isso. (DOCENTE B)

S U B C A T E G O R I A S	Autonomia	<p>[...] existe sempre um argumento de que os militares não estão lá para interferir no nosso trabalho pedagógico, né, isso assim, você pode acreditar, né, porque se você considera que o trabalho pedagógico é simplesmente aquele momento ali que o professor escreve no quadro ele fala, né, aquelas frases com conteúdo, e aí ele não vai interferir muito porque ele simplesmente pega um pedaço lá do seu tempo, né, mas claro que interfere no trabalho pedagógico, o trabalho pedagógico tem a ver com tudo que acontece na escola, o horário que o aluno chega, se o aluno chega atrasado, se o aluno chega cedo, se aquele aluno ele se sente mais confortável em, por exemplo, querer sair da sala ou não, de, né, então o trabalho pedagógico ele fica num primeiro momento assim por questão do tempo um pouco reduzido. (DOCENTE C)</p>
		<p>[...] com o horário cívico, aí o aluno tem que sair da sala mais cedo, porque o professor, até que para acompanhar o professor o aluno até que eles não exigiam porque não tinha um documento, né, mas agora no outro documento que saiu novo, eu tenho que ficar ali aguardando. (DOCENTE D)</p>
		<p>[...] os policiais estão fazendo a entrega e o recebimento de material impresso, inclusive pegando a viatura e indo nos lugares mais difíceis da Ceilândia para fazer essa entrega, além disso eles estão presentes na escola o tempo todo, isso, né, aumenta a segurança, e também esse ano eles vai fazer uma participação mais efetiva, uma vigilância mais efetivas nas salas de aulas virtuais, porque infelizmente tem aluno que usa a sala de virtual para fazer bagunça assim como ele fazia no presencial, e os policiais estão se organizando para agir dessa forma, de uma certa vigilância inclusive na sala de aula virtual para o bom andamento do trabalho. (DOCENTE E)</p>
		<p>[...] influência no trabalho pedagógico do professor pelo próprio cerceamento ao longo do tempo isso aí pode contribuir para diminuir a liberdade cátedra do professor, eu não estou dizendo que isso vá acontecer, mas eu assim avalio como o professor que estou em sala de aula que pode ser que isso no futuro venha interferir na autonomia pedagógica do professor. (DOCENTE F)</p>
		<p>Eles não influenciam no trabalho pedagógico, eles se posicionam desde sempre que é uma coisa desvinculada, então eles estão na escola para apoiar o professor nas decisões do professor e eles vão cuidar da parte disciplinar, e a parte pedagógica ela fica exclusivamente com o professor, então esse é o posicionamento deles desde o início, então, assim, não teve nenhum impacto, não posso dizer que teve impacto porque não vi nenhum impacto nesse sentido não. (DOCENTE G)</p>
		<p>[...] então não tem, somos nós professores, pelo menos aqui na escola que fizemos o trabalho pedagógico, não é interferência, os militares vão disciplinar, claro, como a escola está sobre um regimento cívico militar que nos empurram goela abaixo, a gente apresenta o regimento, um documento legal, né, e nós dialogamos com ele como que é a apresentação da escola, os militares apresentam a comunidade, para os pais, mas o pedagógico somos nós. (DOCENTE I)</p>
		<p>[...] para poder fazer o trabalho pedagógico mais alavancado, então para esse tipo de serviço para o professor civil foi positivo, porque ele deixou de fazer uma coisa que perdia tempo, porque era tanto aluno que fazia a ocorrência, então o trabalho pedagógico ele flui maior, então nesse sentido permitindo o corpo civil houve uma melhoria na quantidade de serviço feito. (DOCENTE J)</p>
		<p>Para o trabalho pedagógico ficou mais fácil para o professor, muito mais fácil, porque, assim, eles orientam os alunos, eles falam assim, olha, aluno, tem o xerife da sala e fala assim, vocês quando chegarem a professora recebam a professora com educação, não fiquem fazendo bagunça para ela poder passar o conteúdo dela, dar a aula dela com tranquilidade, porque de</p>

	<p><i>primeira o professor perdia uns quinze minutos até a sala ficar quieta, para começar a aula, você sabem eles dão trabalho. (DOCENTE K)</i></p>
	<p><i>[...] saber respeitar as regras, e a gente vê que muitas vezes nas comunidades mais vulneráveis infelizmente as pessoas têm um pouco mais de dificuldade de estarem inserindo isso no seu cotidiano, mas libertadora, não é tão libertadora, é mais no sentido de ensinar a obedecer e a seguir regar e até mesmo o sistema, isso também pode ser visível. (DOCENTE L)</i></p>
	<p><i>Não há mudança do trabalho pedagógico não, porque aqui a nossa escola ela já é toda, lá cumpri, né, toda uma normatização, o que acontece, aqui os supervisores são pedagógicos, os coordenadores são pedagógicos, então eles não são desviados de função. (DOCENTE M)</i></p>
	<p><i>Ah, não há mudanças no trabalho pedagógico não, eu acho que não vai haver mudança, vai haver mudança no comportamento, igual eu falei nas regras, agora no trabalho pedagógico em si eu acho que não. (DOCENTE N)</i></p>
	<p><i>O regulamento eles tiveram uma preocupação muito grande em delimitar, olha, isso aqui é atribuição pedagógica, isso aqui é disciplinar, os regulamentos, que você já teve contato com eles, o regulamento ele é bem claro nesse sentido, tivemos um outro diretor disciplinar que ele, assim, ele ficava muito ligado ali naquilo, realmente cumprindo aquela coisa que estava escrita ali, a ponto, assim, de a gente nem conseguir dialogar. (DOCENTE P)</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Antes de abordarmos essencialmente o *trabalho pedagógico*, necessitamos analisar a categoria *trabalho* como uma atividade fundamentalmente humana, a partir das análises de Marx (2013), Paro (1993), Saviani (2011, 2013), Netto (2012) e Villas Boas (2017), os quais trazem em seus estudos que o trabalho possibilita à humanidade transformar a natureza e, ao mesmo tempo, transformar-se a si mesmo. Portanto, coloca-nos uma condição de que somos um “vir a ser” constantemente.

Neste contexto, Paro (1993) afirma que “nenhum homem é capaz de produzir diretamente sua existência, o que empresta ao trabalho (o meio pelo qual ele produz sua existência) uma característica necessariamente social” (p. 103-104). Assim, percebemos ocorrer socialmente a construção das condições essenciais pela humanidade para sua sobrevivência.

Nesse sentido, surge a categoria *Trabalho Pedagógico*; Paro (1993) aponta a aula como seu produto, para quem ela é o próprio produto do trabalho pedagógico. De modo distinto da produção material, o objeto do trabalho se opõe à transformação de forma passiva, uma vez que o educando tem uma participação efetiva como ser histórico. Assim, o discente tem um papel no processo do trabalho pedagógico, tendo em vista que “se dá não apenas na condição de consumidor do objeto de trabalho, mas também na de sujeito, portanto de produtor” (PARO, 1993, p. 105). Nesse caso, tanto o professor como o estudante trabalham pedagogicamente, em virtude de o

produto ser próprio trabalho pedagógico, ou seja, o produto não se separa de sua produção; conseqüentemente, o estudante “sai” diferente de como “entrou” nesse processo.

Villas Boas (2017) traz que o trabalho pedagógico é o meio mais forte para socialização do trabalho e é um espaço social carregado por interesse na disputa de classes. Além disso, há um aspecto de fragmentação do trabalho pedagógico na rotina, a qual submete estudantes e professores a se tornarem cada vez mais alienados, subjugados e dominados; portanto, o trabalho pedagógico que segue o ritual repetitivo torna estudantes e professores submissos mecanicamente.

Dessa forma, ao analisarmos que o trabalho pedagógico é desenvolvido pelo professor e pelo estudante, que ocorre numa relação social mediada por interesse de classes, a compreensão dos defensores sobre não haver interferência no trabalho do pedagógico devido à atuação dos militares no ambiente escolar é um equívoco, com inclusive apontam alguns docentes entrevistados:

Eles não influenciam no trabalho pedagógico, eles se posicionam desde sempre que é uma coisa desvinculada. (DOCENTE G)

Então, pelo menos aqui na escola, nós professores que fazemos o trabalho pedagógico, não há interferência dos militares. (DOCENTE I)

Não há mudança no trabalho pedagógico. (DOCENTE M)

Ah, não há mudanças no trabalho pedagógico não, eu acho que não vai haver mudança, vai haver mudança no comportamento, igual eu falei nas regras, agora no trabalho pedagógico em si eu acho que não. (DOCENTE N)

O regulamento ele teve uma preocupação muito grande em delimitar isso. (DOCENTE P)

Os depoimentos desses professores vão no sentido contrário dos autores com quem dialogamos em relação ao trabalho pedagógico, por negarem interferência dos militares; contudo, indicam que se ocuparão apenas com a disciplina. Essa ação influencia o trabalho pedagógico desenvolvido pelos estudantes e, até mesmo, pelo professor, em razão de os militares colocarem na sala de aula um “xerife”, denominado chefe de turma (CCMDF, 2019). Ademais, esse aluno deve não somente apresentar os colegas aos professores, mas também observar quem presta continência assim como identificar quem faltou e quem está presente na sala de aula.

No entanto, identificamos em alguns posicionamentos dos docentes que há interferência direta dos militares no trabalho pedagógico

[...] influência no trabalho pedagógico do professor pelo próprio cerceamento ao longo do tempo... isso aí pode contribuir para diminuir a liberdade de cátedra do professor. [...] mas eu assim avalio como o professor que estou em sala de aula que pode ser que isso no futuro venha interferir na autonomia pedagógica do professor. (DOCENTE F)

Os demais docentes concordam com haver essa interferência, seja de modo positivo ou negativo, a partir da atuação das forças militares que compartilham a gestão das escolas, conforme verificamos no Quadro 16, principalmente por meio da indagação a seguir:

*[...] se o aluno (xerife da sala) não fizesse a apresentação ele seria **punido**, então tinha aluno que virava para a gente e falava assim, professora, pelo amor de Deus deixa eu fazer senão eles vão me dar **advertência**, eu falava então faz. (DOCENTE A, grifos nossos)*

Ainda que não concorde com o procedimento diante da clemência dos estudantes, com medo da punição por não executar a tarefa estipulada pelos militares, o docente cede para que seu estudante não seja punido, o que demonstra claramente uma interferência no trabalho pedagógico.

3.5 Posicionamento de docentes entrevistados acerca da militarização de escolas públicas do Distrito Federal

No final da entrevista, houve uma pergunta-chave para conhecermos o posicionamento do (a) docente entrevistado (a), sobre sua posição acerca da militarização de escolas públicas do Distrito Federal, em que poderia as razões de concordar ou discordar do projeto em implementação na educação pública desta UF em que se concentra o poder político em nível federal.

A pergunta era direta: *Você concorda com a militarização de escolas públicas do Distrito Federal? Por quê?* Assim, das dezessete pessoas entrevistadas, nove (53%) se posicionaram contra, sete (41%) a favor e somente uma (6%) não se posicionou, limitando-se a dizer que aguarda o retorno das aulas presenciais para poder avaliar, porém sua comunidade aprovou o projeto e está esperançosa para que o projeto seja bem-sucedido. Seguem as verbalizações:

A Docente A, além de não concordar, diz que participou efetivamente de debates, levando sua experiência a outra escola, como o Centro Educacional Gisno, localizado no Setor de Grandes Áreas Norte (SGAN 907), em Brasília, escola que rejeitou o projeto de militarização. De acordo com Ramos (2019), o governo recuou e decidiu não impor a gestão compartilhada no colégio da Asa Norte após a comunidade escolar rejeitar a proposta; todavia, afirma que o governador Ibanês Rocha (MDB) havia dito que implantaria o projeto “de qualquer jeito”.

Não, não concordo, Participei ativamente de discussões em outras escolas, participei ativamente da eleição no Gisno, participei de assembleias no Gisno, levando a minha experiência, o meu testemunho, então a gente saía aqui [...] e ia lá para o Gisno à noite para fazer, para falar gente eu estou vindo de uma escola militarizada e não caía nesse canto de sereia... uma coisa que eles faziam no início e graças a Deus pararam, que logo que eles os chegaram andavam uniformizados dentro da escola, ou seja, eles andavam armados, assim, qual é a justificativa de PMs armados dentro de uma escola cheia de menores de idade? Sabe, eu particularmente ficava apavorada, eu sou uma pessoa totalmente antiarmamentista, eu não suporto armas, era um negócio assim que me deixava aflita, aí eu não sei de houve muita reclamação, tarara, depois eles começaram, aí eles começaram a ir tipo umas roupas de ginástica, umas malhas assim, uns agasalhos, não sei se é o que eles usam nos treinamentos deles, eu não sei porque eu entendo zero de PM, mas eles pararam de andar uniformizados, só o major lá, o diretor m tal, que andava uniformizado na escola, os outros andavam com essas roupas de sei lá o que, e isso por incrível que pareça me deixa mais tranquila. (DOCENTE A)

Ainda de acordo com a Docente A, no início do projeto, os PM circulavam uniformizados e armados pela escola, o que a deixava apavorada; depois, eles passaram a usar outro tipo vestimenta. Essa era uma das situações que pretendíamos observar presencialmente, o que não foi possível em decorrência de as escolas estarem sem as aulas presenciais em razão da pandemia da Covid-19.

O aspecto importante também analisado é o apontamento do Docente B sobre a diferenciação entre escola militar e militarizada, discutida e esclarecida nesta pesquisa. Além disso, explica as razões pelas quais não concorda com a militarização.

Não, não concordo, a minha perspectiva de educação é freiriana, né, então é uma educação de emancipação do indivíduo, e para reflexão, e para crítica, e para a possibilidade do questionamento mesmo, né, do rompimento dessa educação bancária de uma estrutura de educação em que o aluno só obedece, não questiona, e aí o militarismo vem com um propósito totalmente oposto a essa, uma escola militarizada, que não é uma escola militar, né, é uma escola militarizada, é bom diferenciar isso, para as periferias justamente para que esses filhos da classe trabalhadora sejam enquadrado nessa forma de que você tem que obedecer e pegar o seu canudo e para o mercado de trabalho e repetir essa obediência que se repete aqui na escola militar, não questionar, não confrontar as ideias, e trabalhar, vai para o mercado de trabalho com uma maquininha obediente, isso é a minha visão de que essa educação ela é equivocada. (DOCENTE B)

O Docente B afirma pautar sua prática educativa a partir dos ideais de Paulo Freire, inclusive citando o rompimento da educação bancária, abordada pelo autor na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2002), que busca uma educação apoiada na emancipação do indivíduo. Neste caso, de acordo com Freire (2005), a emancipação ocorre a partir de uma relação em que os oprimidos assumam a tarefa humanística de se libertarem e libertarem os opressores. Assim, para quem se pauta pelo ideias freiriano, realmente seria contraditório concordar com a escola militarizada, pois o autor realiza uma crítica à instituição que não adota uma relação democrática, ou seja, “a que o professor e o aluno no interior da escola estejam em relações antagônicas, incorporando interesses de classe sociais diferenciadas” (FREIRE, 2005, p. 104). Portanto, uma educação pautada na obediência e subserviência é contrária e contraditória à concepção de educação do autor.

Seguindo a mesma lógica, o Docente I posiciona-se:

Não, não! Eu sou contra a militarização, toda a vez que alguém fizer qualquer proposta de silenciamento eu estou lá para me levantar contra. Sou adepto da lógica freiriana que você ensina e aprende no processo, que a avaliação formativa propõe, essa interação, essa dialética, eu não podia concordar com algo que não pensa educação dessa maneira. Então, por isso eu sou contra [Risos]. (DOCENTE I)

O Docente I aponta sua discordância da militarização de escolas pública por proporcionarem silenciamento e obediência dos estudantes, movimentando-se de encontro com a lógica freiriana, que defende a dialogicidade como processo de libertação: a educação que não propicia o diálogo não propicia a emancipação, ideia bastante esclarecida quando afirma que “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico” (FREIRE, 2005, p.82). Neste caso, compreendemos que, nas escolas militarizadas, o estudante e o professor que

não concordam com as regras estabelecidas pelos militares devem sair da instituição, ação que não coaduna com os ideais freirianos.

Eu discordo completamente, mas eu achei interessante justamente essa assembleia que eu fui lá [...], que apareceu um professor lá que falou uma coisa que me marcou muito, [...], então quando você chega para essas pessoas falando que a escola vai ter menos violência, não vai ter tráfico que eles vão aprender a tocar instrumento, que a escola vai receber mais verbas, que a escola vai ser segura vai ter policial na porta vai ter viatura, toda esse oferecimento, né, não é assim, traz o que o professor disse lá, ele falou para os pais, olha vocês têm uma decisão muito difícil para fazer, né, vai ser muito difícil eu dizer qualquer coisa aqui que vá fazer com que vocês, por exemplo, não queiram, né! espaço público periférico você deveria buscar métodos realmente inclusivos invés de excludentes, né, então se a metodologia é excluir é muito fácil, né. (DOCENTE C)

Embora discorde do processo de militarização de escolas públicas, o Docente C afirma que achou interessante, em uma assembleia, o discurso de um professor que, ao falar aos pais, reiterou ser uma decisão difícil, uma vez que há promessa de investimento na escola, e de segurança: os estudantes ficarão seguros e livres de violência e tráfico. No entanto, questionou que deveria ter sido adotadas políticas de inclusão nas comunidades periféricas, em vez de exclusão, por exemplo a militarização de escolas públicas, a qual exclui os que pensam de modo contrário aos princípios estabelecidos pela gestão compartilhada nas escolas do DF. Nesse sentido, não são cumpridas as leis gerais da educação, como a LDB (BRASIL, 1996), o ECA (BRASIL, 1990) e a Lei da Gestão Democrática (DISTRITO FEDERAL, 2012).

A Docente D aponta que:

Não concordo, eu não concordo porque como que você fazer um trabalho dentro de uma escola pública, uma escola pública que quer fazer um trabalho de exclusão, de falar com o aluno, oh, o uniforme seu está errado, oh, não dá para voltar, vai calçar um tênis, numa escola pública, não tem como, porque no início o que foi falado no início, vai ter isso, para a comunidade, né, mas falou que não tinha nada escrito, foi tudo, e depois agora falar, uniforme vai ter de comprar, está tudo lá no regimento, aquilo lá vai ser tudo com material, vai ser os pais que compre, mas é isso que eu sempre falei, gente, por que não fala a verdade, porque não falou a verdade, porque a escola militarizada [..] ela não foi passada nada o que estava escrito, que era escrito, em 2019 não tinha nada, aí 2020 que veio o regimento, e agora dentro do regimento que está escrito o que vai ser, é difícil, muito difícil para a comunidade da periferia. Eu imagino até assim, eu às vezes falo assim, ah, mas a diretora, às vezes até a diretora ela imaginava uma outra escola, porque eu vou falar para você, quem é que não quer uma melhor escola para o seu filho? (DOCENTE D)

Para a Docente D, no início da militarização das escolas (fevereiro de 2019) ainda não tinha sido apresentado os documentos que foram publicados a partir da Portaria Conjunta 11 (DISTRITO FEDERAL, 2019e) simultaneamente à publicação do Regimento da Escolas Cívicos Militares do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019g), contendo 235 artigos em 84 páginas, o Regulamento Disciplinar das Escolas Cívicos Militares do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL (2019h) com 58 artigos e um anexo com descrição das infrações disciplinares, que variam de leve a grave: 25 de natureza leve, 38 de natureza média e 29 de natureza grave.

O Docente E argumenta que:

Concordo, concordo principalmente nos lugares de maior vulnerabilidade social. ... trabalho inclusive com jogos interclasses que muitas vezes eu já separei briga lá que eu já tomei foi porrada, infelizmente acontecia isso, mas eu vou falar uma coisa, houve essa briga dos alunos aqui, os militares estão na escola, se eles não puderem intervir, quem é que vai intervir, você vai sair da sua sala lá de sociologia para separar briga lá no ginásio, ou eu vou mais uma vez entrar para separar e vou tomar porrada e chute, aí o cara, ah, mas não é isso, não sei o que, e vou concluir, você mora em Águas Claras numa cidade ideal, todo mundo bonitinho, todo mundo certo, a criminalidade é baixa. (DOCENTE E)

O Docente E justifica que concorda com policiamento em lugares mais vulneráveis, inclusive rebate a fala de uma colega da sociologia, com posição contrária ao projeto; para ele, a intervenção policial é válida, pois já havia separado briga no interior da escola e inclusive tinha sofrido chutes quanto tentava apartar desavenças. Para essas situações, ele acredita na necessidade da polícia para diminuir a violência entre os estudantes, em razão de morarem numa cidade de periferia, diferente de Águas Claras, considerada considera ideal e com criminalidade é baixa, tal qual defendia Hobbes (2003), apontando que, no estado de natureza, o “homem era o lobo do homem” e necessitava de um controle total de um soberano para criação da paz entre os homens, a fim de que pudesse punir quem não segue as normas estabelecidas pelo rei absoluto. Assim, analisamos que a posição do Docente E é a de haver necessidade de um grande leviatã para domá-lo, ou seja, a escola da periferia necessita da polícia para domar os estudantes.

Diferentemente do colega, o Docente F afirma que:

Não, eu discordo, Amaral, por vários fatores, eu acho que a gente não precisa militarizar as escolas, sabe fazer esse universo híbrido, trazer a concepção militar para dentro da escola, sabe, porque a gente tem uma equipe de educadores altamente qualificados, os professores da rede pública são os dos mais qualificados do Brasil, inclusive mais qualificados do que os professores aqui no DF da própria rede particular, esse é um primeiro ponto. Um segundo ponto, o problema da rede pública, ele torna claro em alguns momentos não é pela falta de compromisso do professor, é muitas vezes pela falta de estrutura, e é uma estrutura que não é pontual de uma escola ou de outra, é estrutural mesmo, é do estado. Outro motivo que eu discordo e que eu acho que esse recurso que é investido Amaral com a militarização para pagar os militares ele poderia ser investido para valorizar a direção de escola, para ter mais equipe de apoio pedagógico, sabe, hoje para você botar um apoio pedagógico na escola é aquele negócio a conta-gotas, conta aluno por aluno, então eu acho que se você aumentar o número de apoio pedagógico na escola, sabe, valorizar mais a direção, o supervisor. Então sou contra a escola militarizada por princípio, por estratégia. Então, assim eu espero que a gente possa avançar em valorizar mais a educação, valorizar os professores, empoderar os estudantes com a criação de grêmios, essa escola militarizada inibe o empoderamento dos estudantes, ela tira muito a autonomia dele, e se o professor vacilar, brincar, com o decorrer dos anos vai inclusive tirar, vai inibir também o professor pedagogicamente, a gente vive um momento nacional de defesa a escola sem partido, sabe, de inibir professor. (DOCENTE F)

Para o Docente F, o problema não se resolve com a polícia, mas com mais investimento e valorização dos profissionais da educação que compõem a direção escolar, o que corrobora com a discussão feita acerca da limitação de apoio pedagógico que as escolas muitas vezes sofrem: para haver um supervisor, depende da quantidade de estudante, conforme estabelece a Portaria n. 14 (DISTRITO FEDERAL, 2020a). O Docente F defende qualificação do corpo docente da rede pública do DF, chegando a afirmar uma qualificação deste superior à dos profissionais que atuam na rede privada. Defende uma escola que empodere os estudantes, pois a militarização das escolas inibe e expropria a autonomia dos estudantes.

Já o Docente L acredita que a polícia tem um papel importante na sociedade, todavia defende o investimento na escola, com a contratação de mais segurança (que não seja policial) atuando no estabelecimento.

Olha, eu não concordo com a militarização da escola, eu acho que os policiais têm um papel importante na nossa sociedade, e que eles infelizmente não conseguiram concluir, a gente vê a polícia brasileira como algo que vai oprimir, entende, a gente observa a polícia como um inimigo e não como um amigo, então acho que os policiais poderiam estar preocupados com isso, sabe, de estarem se reinserindo na sociedade como eles precisam ser, como amigo da sociedade, eu acho que qualquer escola que você contrata mais umas quarenta pessoas e que você faz um investimento de duzentos mil reais ela vai melhorar, isso não tem nada a ver com militarização e não militarização, tem a ver com investimento não só econômico, mas também pessoal, corpo docente, todas as escolas precisam ter mais profissionais atuando, e isso é um problema que não é solucionado por causa da polícia, se chega trabalhador e se chega dinheiro para as escolas investirem muito possivelmente a maioria das escolas teriam melhorado, e não é pouco, melhorar bastante, então eu sou contra. (DOCENTE L)

Outro aspecto importante trazido pelo Docente F é a preocupação de a militarização tirar também a autonomia do professor, tendo em vista que vivemos uma onda de movimento conservadores. Neste aspecto, verificou-se que o Regimento Escolar das Escolas Cívicas Militares do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019f) traz, em seu Art. 224, que é vedado ao professor:

I - envolver o nome da unidade escolar em manifestações estranhas às suas finalidades educativas; II - ferir a suscetibilidade dos alunos no que diz respeito às convicções políticas, religiosas, etnia, condição intelectual, social, assim como no emprego de apelidos; III - fazer apologia à política partidária no interior da unidade escolar; IV - ocupar-se, durante a aula, de outros afazeres que não sejam atividades relativas à docência; V - portar objeto ou substância que represente perigo para a sua saúde, segurança e integridade física ou de outrem; VI - ausentar-se da sala de aula, antes do término da mesma, deixando-a sem a presença de um profissional que a equipe gestora indicar; VII - fumar no interior da unidade escolar; VIII - aplicar ao aluno medidas disciplinares não previstas e em desacordo com este Regimento; IX - Utilizar aparelho celular na sala de aula, no horário de aula, ressalvados os casos de utilização estrita para fins pedagógicos; X - Chegar atrasado para o início de cada aula; XI – causar entraves e dificultar o desenvolvimento das ações de Gestão Disciplinar. Parágrafo único. O não cumprimento dos deveres por parte do professor acarretará penalidades previstas na legislação vigente, garantindo-lhe o direito do contraditório e da ampla defesa. (p. 77, grifos nossos)

Essa preocupação é válida porque não explica, por exemplo, o que seriam “manifestações estranhas às suas finalidades”, assim como “outros afazeres na aula que não sejam relativos à docência”. Nesse sentido, essas “proibições” com interpretações amplas e sem abordagem descritiva trazem dúvidas, pois não sabemos como serão interpretadas por parte da gestão disciplinar no momento de algum movimento grevista dos docentes. Portanto, faz sentido essa inquietação exposta pelo Docente F.

O Docente G afirma que:

Olha, como eu falei antes eu discordo da forma como é, eu não sou contra que a PM esteja dentro da escola, até porque a escola é como se fosse uma mini sociedade, um laboratório que você simula a sociedade, no geral, de certa forma, e a sociedade precisa, a gente sabe que na sociedade existem indivíduos que precisam de restrição de liberdade, que precisam de algumas restrições porque são indivíduos que causam danos a sociedade, nós temos indivíduos que causam danos a escola, ao andamento da escola, ao outro, ao próximo e por aí vai, então eu não sou contra que a polícia militar ela participe da escola, eu não sou contra, mas sou contra a forma como estão fazendo, porque, por exemplo, se a gente fosse pensar no processo de militarização para a sociedade perderia toda diversidade cultural que a gente tem, então todo mundo ia ter o mesmo tipo de cabelo, o mesmo tipo de roupa, ia falar do mesmo jeito, ia se comportar da mesma maneira, então dentro desse ponto de vista que a escola simula a sociedade eu acho que do meu ponto de vista não deveria ser desse jeito, então se a escola tem uma demanda disciplinar que precisa de uma intervenção profissional que no caso não é o professor que vai dar conta de fazer, eu acho que a polícia militar é bem vinda na escola. (DOCENTE G)

A fala do Docente G indica compreender que a escola é o reflexo da sociedade, além de não ser isolada. Também não é contra a presença da polícia na escola; para ele, em situações em que escola e professor não conseguem resolver, acredita ser favorável a intervenção da polícia. Todavia, a forma como estão atuando, de forma padronizada, exclui a diversidade assegurada nas diretrizes educacionais elaborados pela SEEDF.

O Docente H posiciona-se favorável à militarização de escolas públicas do DF, mas não de forma generalizada: apenas nas escolas que possuem:

[...] um alto índice de violência ao redor da própria escola, um alto índice de violência dentro da escola, nessas escolas que tem essa dificuldade eu sou favorável, a militarização ela é algo que vai criar um ambiente melhor para essa situação de risco que vive essa escola, então escolas com dificuldades extremas necessitam dessas medidas extremas. Agora, no básico, para a maioria das escolas eu não concordo, o certo seria a contratação de mais profissionais para a escola, ao invés de colocar militares, a contratação de mais profissionais. (DOCENTE H)

Ele, portanto, concorda com a militarização em algumas unidades, principalmente naquelas em que há exigência de medidas extremas, entretanto advoga que, em vez de colocar militares, deveria ser colocado mais profissionais com formação em educação.

Em seguida o Docente J afirma que:

Não concordo, porque, como eu já falei desde o começo, eu acredito que temos que criar um padrão de cobrança das escolas dentro das regras, das normas educacionais gerais. Se você quer fazer um processo de militarização de escolas é muito mais barato você criar escolas militares desde o começo em construção em locais de problemas sociais com alto índice de violência e etc., e falar o seguinte, alunos de escolas públicas, alunos problemáticos que vocês têm dificuldades, problema, surgiram os pais a mandar para cá, uma sugestão, porque todo o papel educacional é opção do pai escolher onde o filho vai ficar. (DOCENTE J)

Ele acredita que haver regras constantes nas escolas públicas do DF é suficiente para criar um ambiente disciplinado sem a necessidade de militarização da escola pública, mas defende que, em vez de transformar uma escola pública em militarizada, poderiam criar mais escolas militares, ou seja, modelo totalmente diferente, como abordado.

Quem também não concorda com a militarização é a Docente Q:

Eu não concordo com a militarização, eu não tenho problema com a escola militar, eu acho que todas as pessoas têm o seu direito de escolher a escola que deseja e é importante ter escolas evangélicas, escolas militares, escolas, enfim, existem vários tipos de escola, eu não tenho problema com a questão da escola militar, eu sou contra, o nosso posicionamento enquanto sindicato é contra a militarização de uma escola pública, porque no nosso entendimento a escola, aquela comunidade ela perde uma escola pública que não foi, por mais que eles digam que foi feito um debate, quem tem cotação, a gente observa que foram votações e debates muito pequenos, muito rasos sem se aprofundar no que de fato vai impactar, mas muitos não vão ter a escolha ali de não estar, porque a escola pública ela é para receber qualquer um, assim, ela não vai excluir, ela vai receber um aluno que gosta de uma escola militar, aquele que não gostam, então a escola pública ela tem essa característica de acolher qualquer estudante, agora, quando você militariza você começa aquela comunidade ela perde a escola, que aos poucos a gente sabe que vai excluindo os estudantes que não se adequam àquilo, àquela escola e a escola pública ela não é excludente, ela tem que ser inclusiva. (DOCENTE Q)

A Docente Q não é contra a escola militar, mas sim contra a escola militarizada e advoga favorável a pluralidade de escolas, como as convencionais, as militares etc., contudo é contra a transformação de uma escola pública em militarizada uma vez que estabelece um rígido regramento e exclui as pessoas que não comungam com ele. Dessa forma, perdem uma escola pública que deveria acolher todos e todas daquela comunidade.

Os Docentes K, M e N posicionaram-se favoráveis à militarização, alegando resolução para a falta de disciplinas dos estudantes e aumento de pessoas que ajudem na organização da escola, dentre outros fatores, como diminuição do uso de drogas:

Eu concordo, porque, a primeira coisa, a violência, evasão escolar, a falta de disciplina dos alunos, a violência em volta da escola, a falta de oportunidades da periferia. [...], a disciplina leva o menino para voos maiores, então eu sou a favor, eu acho que as escolas onde têm violência, evasão escolar, baixo rendimento, falta de todos os aparatos, aí, de governo, está precisando e deve ter escola militar, e a diversidade de escolas também deve ter, do jeito que a gente tem escola católica nós temos a escola adventista, nós temos a escola americana, temos a escola da ponte. Porque quanto mais a gente tentar, nas periferias, mudar essa realidade, eu acho que vale a pena, vale a pena se for um menino que falar para mim, olha, eu consegui, eu tenho mais disciplina, eu arrumei um trabalho, o meu chefe não me mandou embora sabe por que, porque eu tenho horário, eu chego no horário, eu saio no horário, eu vou uniformizado, eu tenho educação. (DOCENTE K)

Olha, eu concordo, por que eu concordo, eu já estou na... eu já tive experiência de trabalhar em algumas escolas e ser gestora em outras, né, geralmente a gente não tem quem nos ajude na disciplina, eu acho que a gente precisa disso, a secretaria de educação não prevê a figura de quem auxilie, as pessoas criticam o modelo, mas não hora que tem que chamar a polícia, que há um ato infracional dentro da escola ninguém vem aqui para resolver o problema ou nos auxiliar nesses problemas, por exemplo, eu já tive aqui trabalhando, experiência nessa escola, eu já tinha aluno que estava fazendo tráfico aqui de Rohypnol, esse menino foi conduzido à delegacia, naquele período era o diretor que tinha que ir lá para a delegacia. E, agora quem vai é o diretor disciplinar, que vai acompanhar, uma autoridade policial que vai saber conduzir o problema, então, ele já não é mais uma exposição nem para o professor que identificou o caso, nem para a gestão pedagógica, né, isso é uma coisa positiva. A outra questão é que a presença de uma pessoa que cuida da disciplina inibe outras ações, tem um olhar mais com mais maturidade, e também mais profissional que vai chegar lá e vai olhar assim, poxa pode haver um conflito, então ele vai intermediar antes, porque a gente só resolvia a situação assim, a briga, a rixa, então esse olhar da questão da segurança vai ser diferente do meu que sou professora, porque para mim todo o mundo é aluno. (DOCENTE M)

Eu concordo porque eu acho que esses adolescentes eles precisam muito ser trabalhado de uma melhor maneira possível, o comportamento deles, eles precisam ter mais regras, então é por aí que eu acho que pode melhorar, eu posso estar equivocada, porque, assim, à princípio eu acho que alguns alunos vão querer bater de frente ou não, alguns meninos vão ficar chateados porque não é aquilo que eles queriam, porque já teve no dia da votação quando saiu o resultado que realmente foi aprovado alguns alunos ficaram chateados, ficaram falando que não precisava disso, mas a gente, eu pelo menos na minha concepção eu acho que é bom caminho. (DOCENTE N)

Analisando a fala dos docentes, verificamos uma ideia amplamente favorável a esse modelo militarizado por diversos motivos. Para a Docente K, a falta de oportunidade na periferia e de posterior indisciplina gera a evasão; acredita que ao impor disciplinas nos estudantes periféricos, a polícia os levará a voos maiores. Além disso, ela se posiciona favorável à diversidade de concepções educacionais, citando as convencionais, como a escola da ponte, que defende a escola militar; todavia, é importante saber que o modelo implantado nas periferias são escolas militarizadas.

A Docente M segue a mesma linha, advogando a favor do modelo em razão de tráfico de drogas e de falta de pessoal que auxilie; cita um exemplo de um estudante que necessitou ser conduzido à delegacia e a função de quem deveria acompanhá-lo era do diretor, mas hoje é papel do policial: é responsabilidade da gestão disciplinar e não mais da pedagógica. Outro ponto abordado é não necessitar mais ser responsável por segurança, sem responsabilidade detectar os problemas antes que aconteça, pois ela só age para resolver briga, rixa etc. Nesse sentido, entendemos que seu posicionamento é voltado para a necessidade de haver mais pessoas que auxiliem nessas funções na escola. Inclusive, ela se opõe aos críticos ao projeto: no momento em que os problemas ocorrem, os docentes estão sozinhos, sem ninguém para auxiliar.

A Docente N segue a mesma linha, defendendo rigor e mais regras aos adolescentes, os quais, em sua opinião, podem melhorar; no entanto, questiona se realmente esse é o caminho, em razão de, muitas vezes, a indisciplina estar relacionada a uma série de fatores, inclusive a indiferença.

Soares (2019) afirma que a indiferença, assim como o preconceito, encobre, sob um manto imperceptível, meninos e meninas pobres, especialmente negros, e que assim gera invisibilidade. Para o autor,

[...] a adolescência (a pós-adolescência aí incluída) é uma época desafiadora (embora seja uma construção histórico social). Isso se aplica todos. No entanto, é claro que tudo se complica e fica mais difícil quando, as vicissitudes da idade, somam -se problemas com a rejeição em casa, vivida à sombra do desemprego, do alcoolismo e da violência doméstica, e a rejeição fora de casa – a rejeição vivida em casa, por vezes, estende-se ao convívio com uma comunidade pouco acolhedora e se prolonga à escola, que não encanta, não atrai, não seduz o imaginário jovem e não valoriza seus alunos. (SOARES, 2019, p. 199)

Neste contexto, os jovens das periferias não precisam de militares ou policiais, mas de políticas públicas do Estado que os tirem da invisibilidade, que os acolham e que sejam mais incluídos, pois estão em movimento contrário em razão da rigorosidade imposta pelo militarismo nas escolas públicas.

Já os Docentes O e P questionaram o termo militarização:

A questão da palavra militarização é um pouco puxada, não é uma escola militar, assim, de certeza, o que nós temos é uma junta com relação aos militares principalmente relacionado a disciplina, até o momento eles não interferiram em nada do nosso pedagógico direcionando algum projeto, eles têm o projeto deles que é chamado Projeto Vivência, mas está junto com o nosso projeto, então acho, assim, nós precisamos que os meninos cheguem para ter certeza absoluta dessa mudança, ou positiva ou negativa, como a comunidade votou com 87% então a comunidade espera essa mudança, principalmente com relação a disciplina e as notas aí das provas nacionais. (DOCENTE O)

Amaral, o que ocorre, quando você pergunta se concordo com a gestão compartilhada, eu estou tentando aperfeiçoar para não usar muito militarização, quando fala militarização dá uma outra ideia, porque em função da rigorosidade que ocorre nos colégios de militares. Eu diria, Amaral, assim, não com todos, eu sou um apaixonado pela vida, pela liberdade, e por um mundo melhor, então, assim, vamos botar todas as escolas em gestão compartilhada, não, eu diria para você que não, tanto o pai quanto aluno, apesar de que aqui em casa não tem esse tipo de coisa, a gente até conversa, mas a palavra final é a minha. (DOCENTE P)

Para os Docentes O e P, a palavra militarização de escola pública remete a ideia de colégios militares, conceito bastante distinto trazido em estudo de Soares et al. (2019). O Docente P defende a militarização de escolas públicas do DF, mas não em larga escala: deve haver, para ele, escolas selecionadas, que obedeçam a certos critérios, por exemplo haver livre-escolha de pais e estudantes para decidirem em qual escola os adolescentes desejam estudar. Contudo, é fato que militarização das escolas públicas descumpra a liberdade de um estudante da comunidade, por exemplo: aquele que não aceita cortar o cabelo, deixar de usar um acessório, dentre outras situações, ou seja, estudar numa escola pública que acolha de forma isonômica toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade.

A Coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*.

Karl Marx (1999)

Na terceira tese sobre Feuerbach, Marx (1999) afirma que a alteração das circunstâncias e da educação são modificadas pelos homens; portanto, o próprio educador necessita ser educado. Para que aconteça a modificação da atividade humana e de si próprio, é necessária uma compreensão racional, denominada pelo autor de “*práxis revolucionária*”. Assim, não pretendemos trazer nas considerações finais desta pesquisa conclusões finalizadas, mas reflexões para que possamos lutar contra projetos educacionais conservadores que condicionam a manutenção do *status quo* da sociedade em que estamos inseridos, demarcadamente trazida nesta pesquisa como uma sociedade dividida em classes, a partir de estudos de Marx (2013), Saviani (2011) e Netto (2012), os quais afirmam que a divisão ocorre em burgueses e proletários, e Freire (2002), que denomina como opressores e oprimidos.

Destarte, retomamos as categorias do MHD como: totalidade, historicidade, mediação e contradição, para nos posicionarmos sobre o processo de militarização de escolas públicas do Distrito Federal. Para Cury (1989), a categoria da totalidade é justificada a partir de que o homem não procura a compreensão particular do real, mas uma visão que, dialeticamente, conecte um processo particular com outro, a fim de ser possível elaborar uma síntese mais ampla. Já a categoria da mediação justifica-se quando compreendemos que o real não é uma divisibilidade de processos; portanto, cada elemento deve manter o dinamismo de sua existência, mas que a reciprocidade ocorra de modo dialético e contraditório.

Assim, compreende-se que o projeto de militarização de escolas públicas do DF assume uma concepção de educação contraditória em relação ao proposto no currículo de suas escolas públicas, o *Currículo em Movimento* (DISTRITO FEDERAL,

2014, 2018), assim como também os princípios da Gestão democrática aprovada pela Lei 4751 (DISTRITO FEDERAL, 2012). Como abordado, esse currículo está ancorado na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2013), que declaradamente prima por uma educação emancipadora, crítica das condições econômicas e sociais da sociedade capitalista, e busca sua superação. Não obstante, defende uma educação em que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade a partir dos clássicos, ou seja, dos conhecimentos que transcendem o tempo, de modo que, de posse desse conhecimento, a classe trabalhadora seja capaz de pensar formas de superação do modo de produção capitalista.

A Gestão Democrática (DISTRITO FEDERAL, 2012) aprovada no governo de Agnelo Queiroz (PT) estabelece a eleição direta do diretor e vice-diretor das unidades escolares pela comunidade escolar; para participar da eleição, necessariamente os candidatos devem pertencer as carreiras do Magistério Público (pelo menos um indivíduo) ou de assistência à educação do DF. Mesmo sabendo que a eleição de diretores não garante a gestão democrática, admitimos ser um marco importante para que, efetivamente, ocorra no ambiente escolar. Assim, compreendemos que a inserção de militares na gestão das escolas fere o princípio de que apenas pessoas pertencentes àquelas carreiras assumam a gestão escolar, o que gera um precedente perigoso.

Quando se inserem militares na escola, sejam eles da PM, do CMB ou da FA, há uma desconfiguração da referida lei; além disso são pessoas que, muitas vezes, não têm formação específica na área de educação e são oriundos de corporações que treinam a obediência sem questionamentos. De acordo com Soares (2019), a PM é uma força auxiliar e reserva do Exército, obrigada a obedecer a regulamentos e regimentos vigentes do Exército Brasileiro, desde que não colidam com as normas estaduais. Neste aspecto, insistimos ser uma contradição a militarização de escolas públicas, pois a pluralidade cultural, garantida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela LDB (BRASIL, 1996) e pelo próprio ECA (BRASIL, 2005), é violada a partir de uma padronização imposta pelas forças de segurança que compõem a gestão escolar das escolas públicas militarizadas do DF.

Como visto, essas escolas estão localizadas em regiões periféricas da capital federal, Brasília, relatadas pelos docentes participantes das pesquisas como regiões de vulnerabilidade social. Desse modo, esse tipo de projeto segrega, em vez incluir,

como determina a legislação educacional local e federal. Diferentemente de outras regiões brasileiras, o DF ainda não cobra pela indumentária usada pelos estudantes (usam blusa branca e calça jeans), mas percebemos a preocupação da Docente D: se for cobrada, haverá possivelmente mais adolescentes sendo excluídos de uma escola pública, ainda que muitos já o sejam quando não se sujeitam ao conjunto de regras impostas pelo militares, presentes no Regimento Escolar CCMDf (DISTRITO FEDERAL, 2019g), regulamento básico de do uniforme CCMDf (DISTRITO FEDERAL 2019f), regulamento disciplinar CCMDf (DISTRITO FEDERAL, 2019h).

Portanto, a militarização de escolas públicas do DF é um retrocesso aos pressupostos teóricos de educação pensado pelo *Currículo em Movimento*: uma educação crítica, não reprodutivista, pois se assemelha à educação tradicional acrítica, em que o estudante adota uma postura passiva e está sujeito à obediência sem questionamentos, ou seja, à subserviência. Há, portanto, a disciplinarização dos corpos dóceis, como aborda Foucault (1999), o que isso contribui para manutenção e não superação da sociedade capitalista, a sociedade de exploração de um ser humano pelo outro. Logo, o conjunto de regras estabelecidas aproxima-se dos princípios jesuítcos, salvaguardo os castigos físicos.

Feitas essas considerações, passaremos a discorrer acerca dos aspectos tratados no corpo desta dissertação.

Na introdução, explicamos que este estudo foi inspirado em pesquisa anteriormente realizada por Rêses e De Paulo (2019), os quais apresentaram a posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás; portanto, buscamos realizar uma investigação análoga no DF, a fim de registrarmos o posicionamento de docentes da Educação Básica sobre o processo de militarização de escolas públicas na capital do país. Desta forma realizamos consulta na Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), conforme Anexo D, em setembro de 2020, que nos informou haver em seu quadro 24.815 professores da Educação Básica efetivos e ativos, dos quais 276 são doutores, 1.835 são mestres, 17.997 têm especialização, 4.530 são graduados com Licenciatura Plena, 63 contam com Licenciatura Curta e somente 114 não tiveram sua formação informada.

Em a “Educação e militarização: primeiros passos no Brasil”, apresentamos que a educação é um processo iminentemente humano e não ocorre com outros seres

vivos. Além disso, o ser humano não se adapta à natureza, mas a transforma; nesse processo, transforma-se a si mesmo. Não obstante, essa transformação aconteceu e acontece por meio do trabalho que se constrói o mundo humano, o mundo da cultura. Portanto, defendemos uma educação que contribua para o processo de emancipação humana, em que haja a superação de dominação de um ser humano por outro a partir de uma práxis revolucionária, como nos orienta Karl Marx (1999) na tese III sobre Feuerback. Posteriormente, trouxemos a diferenciação entre escola militar e escola pública militarizada, sendo que aquela é uma escola que encontra amparo no Art 83 da LDB (BRASIL, 1996) e esta é a escola em que o poder público transfere ou compartilha sua gestão com militares, como no caso do DF, em que a gestão civil é amparada pela Lei da Gestão democrática 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012) e a gestão disciplinar é ocupada por militares, regulamentada por portarias recentes (DISTRITO FEDERAL, 2020a, 2020b). Em seguida, abordamos um panorama sobre o processo de militarização das escolas públicas no Brasil a partir de estudos de Benevides e Soares (2017), Nogueira (2014), Rêses e De Paulo (2019) e Santos (2020), a fim de abordarmos o aspecto histórico desde o início até o Programa de Escolas Cívicos Militares (PECIM) instituído pelo MEC, em 2019.

Na seção “A militarização das escolas públicas do Distrito Federal”, percebemos que, até janeiro de 2019, não havia nenhuma escola pública militarizada no Distrito Federal, apenas escolas militares: o Colégio Dom Pedro II, administrado pelo Corpo de Bombeiros do Distrito Federal, e o Colégio Tiradentes, administrado pelo Polícia Militar do Distrito Federal. Todavia, com a eleição do governador Ibanês Rocha (MDB), no início de 2019, houve a militarização inicial de quatro escolas; até junho de 2021, havia doze escolas militarizadas.

No contexto “A Militarização de Escolas Públicas do DF: com a palavra os professores e professoras”, apresentamos o caminho metodológico e a análise dos dados da pesquisa, em que abordamos os Projetos Pedagógicos (PP) e as entrevistas com docentes que trabalham ou trabalharam nas escolas militarizadas do DF. Ao verificamos a missão de cada uma dessas escolas, percebemos também a contradição entre o que se está expresso no documento e a militarização. Das doze escolas militarizadas no DF, além de afirmarem alinhamento com o *Currículo em Movimento*, sete dessas escolas citam Paulo Freire.

Assim, há contradição: essas escolas afirmam fundamentar seu projeto pedagógico em Paulo Freire, o defensor da pedagogia progressista libertadora. De acordo com Luckesi (2019), é uma educação crítica, tendo em vista que questiona as relações entre os homens e a natureza, assim como também entre os homens com finalidade de atingir a uma transformação. Não por acaso, foi um crítico feroz da educação bancária, da educação dos depósitos, em que o professor fala e o estudante se cala; além disso, pregava a pedagogia da dialogicidade, em que o oprimido pudesse, junto com seu opressor, superar a sociedade de opostos.

Em seguida, analisamos as verbalizações dos docentes que trabalham ou trabalharam nas escolas militarizadas do DF. Constatamos que, até mesmo aqueles favoráveis a esse modelo, apontam a militarização com uma concepção de educação focada na disciplina, na punição, conforme contatado no Relatório de Gestão da Polícia Militar do DF nos anos de 2019 e 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2019, 2020; PMDF, 2019, 2020), como descrito no Quadro 15: a quantidade de advertências registradas em 2019 foi enorme, com 22.102 advertência, um total cinco vezes maior que o total de estudantes atendidos informado, de 4.117 alunos. Em 2020, com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), a polícia passou a atender mais uma escola, chegando a 6 instituições; embora as aulas não tenham sido presenciais, 2.086 advertências e 62 termos de ajustamento de conduta (quatro a mais que no ano anterior).

Os entrevistados favoráveis ao projeto de militarização alegaram a falta de pessoas que auxiliassem na questão disciplinar, com a gestão militarizada e a inserção de policiais na escola (dependendo da quantidade de estudantes, pode haver mais de 20 policiais, contando os dois turnos, matutino e vespertino). Importante salientar que não atuam na escola no período noturno: a gestão disciplinar só trabalha no período diurno. Defendem também que os policiais, nesse período de pandemia, têm se ocupado a levar e buscar atividades para os estudantes, principalmente nas localidades mais longínquas das escolas, usando as viaturas da polícia para esse trabalho.

Esses docentes defendem que a gestão disciplinar não interfere na gestão pedagógica e que as duas gestões são interdependentes; no entanto, Fernandes Silva, Veiga e Silva (2019) apontam que a autonomia da escola é desrespeitada nessa situação, uma vez ser garantido em lei que a escola exerça o potencial de pensar um

projeto educativo capaz de enfrentar os conflitos disciplinares, assim como a evasão, a reprovação e ações didático-pedagógicas que estimulem a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, os docentes consideram essa divisão do trabalho de gestão positiva, em virtude de não ser necessário se preocuparem com a parte disciplinar dos estudantes, alegando que a escola não consegue exercer o papel da gestão disciplinar; portanto, a entrada da polícia serve para ocupar o papel que deveria ser exclusivamente de profissionais com formação específica em educação.

Quanto ao posicionamento dos docentes, percebe que os entrevistados que se posicionaram contrários ao projeto demonstram preocupação com relação à questão da padronização imposta pela militarização, conseqüentemente com o podamento das manifestações culturais diversas inerentes e com questões identitárias dos adolescentes. Além disso, o trabalho na escola, principalmente aquele voltado para que os negros assumam sua negritude (muitos usavam cabelo *rastafari*, *Black Power*), foi também eliminado com a militarização.

Defendem que, em vez de militarização, o poder público distrital deveria fortalecer a gestão pedagógica com maior número de pessoas compondo a gestão escolar; não com policiais, mas com profissionais de carreira e com formação específica, a fim de fortalecer também a Gestão democrática das escolas públicas do DF. Dessa forma, é mister que a escola não necessita de polícia, mas de política de inclusão, principalmente nas localidades de maior vulnerabilidade social.

O texto de análise de dados traz uma preocupação quanto à perda de autonomia do direito de cátedra, principalmente numa época em que vivenciamos uma miríade de projetos conservadores que tentam minar o trabalho do professor, principalmente aquele que, em sua práxis busca desvelar a exploração a que os trabalhadores são submetidos no modo de produção capitalista. De acordo com Netto (2011), no “século XX nas chamadas sociedade democrática milhares de homens, mulheres, cientistas sociais foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas” (p. 10).

Quanto ao posicionamento de docentes acerca da militarização de escolas públicas do DF, chegamos a nove que se declararam contrários, sete favoráveis e um se absteve, argumentando que preferia aguardar porque tinha sido uma vontade da comunidade escolar, totalizado 17 entrevistados.

Diante desse cenário, é importante frisarmos que a categoria do magistério público do DF não participou de nenhum ato paretista, como greve ou paralisações, em decorrência de estarem em trabalho remoto devido à pandemia da Covid-19, como relatado anteriormente nesta dissertação, o que também limitou a observação do pesquisador nessas escolas presencialmente.

Dessa forma, trazemos como reflexão as seguintes indagações: Como se portará a gestão disciplinar dessas escolas com os docentes que aderirem o direito constitucional a greve? Qual será o perfil de estudantes que comporão essas escolas quando as aulas presenciais voltarem ao normal? Essas são questões para refletirmos e instigarmos pesquisas futuras.

Para encerrarmos, é importante trazermos Saviani (2011), quando afirma que a escola, em nome desse conceito ampliado de currículo, se tornou:

[...] um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização. (p. 16)

Nesse sentido, os docentes da educação que defendem uma escola pública, gratuita, laica e inclusiva necessitam se organizar para combater o discurso de quem aponta a escola insuficiente e apoia uma maior divisão social do trabalho dentro da escola, pois Fernandes (2020) nos alerta acerca dos que desqualificam a escola pública com a finalidade e a defesa de que a educação seja uma mercadoria. Nesse sentido, o professor deve assumir a luta em defesa da escola pública e, que acima de tudo, contribua no processo de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

ALVES, Miriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação do Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96283/55500>. Acesso em 15 mar. 2020.

ALVES, Miriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018.

APPLE, Michael W. *Educando à Direita*. Mercados, padrões Deus e Desigualdade. São Paulo: Vozes, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BENEVIDES, Alessandra de Araújo; SOARES, Ricardo Brito. *Diferencial de desempenho das escolas militares: Bons alunos ou boa escola?* 2017. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/documents/160445/960917/>. Acesso em 20 de junho de 2020.

BENEVIDES, Alessandra de Araújo; SOARES, Ricardo Brito. *Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará*. *Nova Economia*, v. 30, n. 1, p. 317-343, 2020.

BEZERRA, Nilson Pereira. *Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/ppgielt_57/conteudoN/1307/Dissertacao_Nilson_Pereira.pdf. Acesso em 6 set. 2021.

BRASIL. *Conheça os 14 colégios militares*. Brasília: Ministério da Defesa, s. d. Disponível em: http://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares/-/asset_publisher/8E9mFznTIAQW/content/conheca-os-12-colegios-militar-1#:~:text=Conhe%C3%A7a%20os%2014%20Col%C3%A9gios%20Militares%20%2D%20Col%C3%A9gios%20Militares. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 10.202, de 9 de março de 1889*. Approva o Regulamento para o Imperial Collegio Militar. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1889. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10202-9-marco-1889-542443-norma-pe.html>. Acesso em 21 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 81.248, de 23 de janeiro de 1978*. Cria Organização Militar no Exército e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1978. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-81248-23-janeiro-1978-430212-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21 jun. 2021.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente (ECA)*: disposições constitucionais pertinentes: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 6. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB)*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 1 set. 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.786, de 8 de fevereiro de 1999*. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9786.htm. Acesso em 21 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto 9.465, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília: Presidência da República, 2019a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 9.940, de 24 de julho de 2019*. Altera o Decreto n. 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200). Brasília: Presidência da República, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9940.htm. Acesso em 21 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Brasília: Presidência da República, 2019c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL. *Portaria n. 2.015, de 20 de novembro de 2019*. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Brasília: MEC, 2019d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.015-de-20-de-novembro-de-2019-228864271>. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 3.262*. Altera o Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019e. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206168>. Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. *Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar do MEC*. Brasília: MEC, 27 fev. 2020. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/72-saiba-quais-sao-as-54-escolas-que-receberao-o-modelo-civico-militar-do-mec>. Acesso em 15 maio 2020.

CALÇADE, Paula. *Escola militar é a saída para crianças de comunidades vulneráveis? Nova Escola*, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12249/escola-militar-e-a-saida-paracrianças-de-comunidades-vulneraveis>. Acesso em 3 jun. 2021.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). *Microdados PDAD 2018*. Brasília: Codeplan, 2019. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/microdados-pdad-2018/>. Acesso em 12 jul. 2021.

CPMG AYRTON SENA. *Regulamento Disciplinar*. Goiânia: Secretaria da Segurança Pública/Secretaria da Educação, 2001. Disponível em: <http://cpmg-ayrtonsenna.com.br/disciplinar.pdf>. Acesso em 22 maio 2021.

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. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3746>. Acesso em 6 set. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DE PAULO, Wesley G. *Militarização do ensino no Estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37153?mode=full>. Acesso em 6 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Decreto n. 21.298, de 29 de junho de 2000*. Dispõe sobre a regulamentação da Lei Distrital n. 2.393 de 07 de Junho de 1999, que cria o Colégio Militar Dom Pedro II na área da Academia de Bombeiros Militar do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2000. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/38486/Decreto_21298_29_06_2000.html. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Lei n. 4.751, de 07 de fevereiro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília: SINJ/DF, 2012. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html. Acesso em 21 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento*. Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em 21 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Decreto n. 37.786, de 21 de novembro de 2016*. Dispõe sobre o Regulamento do Colégio Militar Tiradentes da PMDF e dá outras providências, em conformidade com o artigo 48, inciso II, da Lei Federal 6.450, de 14 de outubro de 1977. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2016. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/eac426c9921d4d3aac04eecd67912276/Decreto_37786_21_11_2016.html. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento*. Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ensfundamental_19dez18.pdf

DISTRITO FEDERAL. *Manual do Aluno* – Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal. Brasília: CCMDF, 2019a. Disponível em: http://www.ssp.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/MANUAL_DO_ALUNO_CCMDF.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria Conjunta n. 1*, de 31 de janeiro de 2019. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, 1 fev. 2019b.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria Conjunta n. 9*, de 31 de janeiro de 2019. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, 1 fev. 2019c.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria n. 14*, de 24 de janeiro de 2020a. Estabelece critérios para a distribuição das funções gratificadas de Supervisor das Unidades Escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: SINJ/DF, 2020a. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/fb519aaa5acf4861a6f3ec918bb9721f/Portaria_14_24_01_2020.html. Acesso em 21 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria Conjunta n. 22*, de 28 de outubro de 2020b. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, 2 fev. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro Educacional 07 de Ceilândia*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020c. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_ced_07_ccm_ceilandia.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro Educacional 03 de Sobradinho*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020d. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_ced_03_sobradinho.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro educacional 308 do Recanto das Emas*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020e.

Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/pp_ced_308_ccmdf_recanto_das_emas.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro Educacional 01 da Estrutural*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020f. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/pp_ced_01_estrutural_guara.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro Educacional Condomínio Estância III de Planaltina*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020g. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/pp_ced_condominio_estancia_3_planaltina.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro Educacional 01 do Itapoã*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020h. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/pp_ced_01_do_itapoa_paranoa.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro Educacional 416 de Santa Maria*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020i. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/pp_ced_416_santa_maria.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro de Ensino Fundamental 407 de Samambaia*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020j. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/pp_cef_407_samambaia.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020k. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/pp_cef_19_taguatinga.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro de ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020l. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/pp_cef_01_riacho_fundo_ii_nucleo_bandeirante.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirantes*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020m. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/pp_cef_01_candangolandia_nucleo_bandeirante.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro de Ensino Fundamental 05 do Gama I*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020n. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_cef_05_gama.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES SILVA, Edileuza. *Defender o Currículo em Movimento – Resistir à BNCC*. Brasília: SINPRO/DF, 2018. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/artigo-defender-o-curriculo-em-movimento-resistir-a-bncc/>. Acesso em 3 jun. 2021.

FERNANDES SILVA, Edileuza; SILVA, Maria Abádia. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. *Revista de Estudos Aplicativos em Educação (REAE)*, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019.

FERNANDES SILVA, Edileuza; VEIGA Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Militarização e escola sem partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, p. 1-26, 2020.

FERNANDES, Florestan. *Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos*. São Paulo: Xamã, 1995. Disponível em: <https://blogdorosuca.files.wordpress.com/2011/04/florestan-fernandes-em-busca-do-socialismo.pdf>. Acesso em 25 jun. 2021.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Expressão Popular, 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.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANCA, Leonel Edgar da Silveira. *O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”*. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3052168&forceview=1>. Acesso em 10 jun. 2021.

FRANCO, Pedro Henrique. Militarismo, estado brasileiro contemporâneo e a educação. In: LIMA, Antonio Bosco et. al. (org.) *Em defesa das políticas públicas*. Belo Horizonte: Navegando Publicações, 2020. p. 197-219.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salette. *História, natureza, trabalho e educação*. Karl Marx & Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- G1 DF. *Professor que citou fascismo foi afastado do Colégio Militar de Brasília por 'ter se manifestado politicamente', diz Exército*. 9 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/06/09/professor-que-citou-fascismo-foi-afastado-do-colegio-militar-de-brasilia-por-ter-se-manifestado-politicamente-diz-exercito.ghtml>. Acesso em 12 jul. 2021.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em Educação: método e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnica de pesquisa Social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Editora Alínea, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*. Volume 1: 1910-1920. Organização, introdução e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GUARESCHI, Neuza M. F.; REIS, Carolina D.; HUNING, Simone M.; BERTUZZI, Leticia D. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 20-30, abr. 2007.
- GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. E230042, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf>. Acesso em 10 jul. 2020.
- GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. *Os Novos Modelos de Gestão Militarizadas das Escolas Estaduais de Goiás*. 2017. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548953097_7799e57455_c1883d40c23bdd028e255f.pdf. Acesso em 18 jun. 2021.
- JORNAL A TARDE. *Marconi Perillo (trecho)*. 17 nov. 2015. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/noticias/imprimir/1727346>. Acesso em 16 maio 2020.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15879>. Acesso em 6 set. 2021.

LEIA. [citação]. São Paulo, v. 7, n. 96, p. 25, 1986. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001357235>_Acesso em 12 jul. 2021.

LIMA, Antonio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. *Anais...* São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0069.pdf>. Acesso em 5 set. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Maria Eliene. 2018. *A educação para a cidadania e a militarização para a educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4051>. Acesso em 6 set. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 689-699, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/94577/55504>. Acesso em 20 out. 2020.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1: o processo da produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. Tradução: Daniel Bensaid e Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (Feurbach)*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. 4. ed. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545967/mod_resource/content/1/MARX%3B%20ENGELS.%20Manifesto%20Comunista.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

MENDONÇA, Erastos Fortes. Dossiê: Militarização das Escolas Públicas do Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 594 -611, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96052/55497>. Acesso em 10 fev. 2020.

MEUCCI, Arthur. Militarização das escolas públicas: uma propaganda enganosa. *Filosofia*, São Paulo, v. 1, p. 72-73, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar do MEC*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-civico-militares>. Acesso em 21 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Relação dos Municípios Pré-Selecionados para o PECIM 2021*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/Municipiosrelaofinal.pdf. Acesso em 21 jun. 2021.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer Pesquisa Qualitativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARANÁ. *Cívico-militares*. Curitiba: Agência de Notícias do Paraná, 2020a. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/arquivos/2610civicomilitares1.pdf>. Acesso em 12 jul. 2021.

PARANÁ. *Paraná terá 215 colégios cívico-militares, maior programa do Brasil*. Curitiba: Agência de Notícias do Paraná, 2020b. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=109364&tit=Parana-tera-215-colegios-civico-militares-maior-programa-do-Brasil>. Acesso em 12 jul. 2021.

PARO, Vítor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan/jun. 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33515/36253>. Acesso em 21 jun. 2021.

POLÍCIA MILITAR DO DISTRITO FEDERAL (PMDF). *Relatório de Gestão 2019*. Brasília: PMDF, 2019. Disponível em: <http://www.pm.df.gov.br/images/banners/relatoriogestao2019.pdf>. Acesso em 21 jun. 2021.

POLÍCIA MILITAR DO DISTRITO FEDERAL (PMDF). *Relatório de Gestão 2020*. Brasília: PMDF, 2020. Disponível em: http://www.pmdf.df.gov.br/images/2021/PDF/RELATORIO_DE_GESTAO_FINAL_TC_U_2020.pdf. Acesso em 21 jun. 2021.

RAMOS, Aline. Governo do DF recua e decide não impor gestão compartilhada com PM em colégio da Asa Norte. *Portal G1*, 4 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/09/04/governo-do-df-recua-e-decide-nao-impor-gestao-compartilhada-com-pm-em-colegio-da-asa-norte.ghtml>. Acesso em 12 jul. 2021.

REIS, Livia Cristina Ribeiro dos; ALVES, Miriam Fábria; SANTOS, Eduardo Junio Ferreira; SILVA, Frederiko Luz; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro. *Tecnia*, v. 4, n. 2, p. 227-235, 2019.

RÊSES, Erlando da Silva. Materialismo Histórico-Dialético e o ensino de Sociologia. In: BRUNETTA, Antonio Alberto et al. (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

RÊSES, Erlando da Silva.; DE PAULO, Wesley Garcia. A posição de docentes da Educação Básica acerca da militarização de escolas pública em Goiás. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 700-724, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96115/55505>. Acesso em 15 jan. 2020.

RIBEIRO, Renata Lopes Silva. *Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9961/5/Dissertacao%20-%20Renata%20Lopes%20Silva%20Ribeiro%20-%202019.pdf>. Acesos em 6 set. 2021.

ROCHA, Ibaneis. *Plano de Governo*. Governo do Distrito Federal 2019-2022. 2018. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Distrito_Federal_Ibaneis.pdf. Acesso em 2 fev. 2020.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. *Militarização das Escolas Públicas no Brasil: Expansão, Significados e Tendências*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, Rafael José da Costa. *A militarização da escola pública em Goiás*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3515>. Acesso em 6 set. 2021.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 43. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. Coleção educação contemporânea.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). *Coordenação Regional de Ensino*. 31 mar. 2021. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>. Acesso em 12 jul. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE GOVERNO DO DF (SEGOV). *Administrações Regionais*. Brasília: SEGOV, s. d. Disponível em: <https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/>. Acesso em 12 jul. 2021.

SILVA, Alexsander Batista. *A geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica*. 230p. Tese (Doutorado em Geografia). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2016.

SINDICATO DO PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL (SINPRO/DF). Intervenção militar nas escolas é manobra para iludir a População. *Folha do Professor*, n. 202, 2019a. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Folha-202-22h40_web.pdf. Acesso em 21 jun. 2021.

SINDICATO DO PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL (SINPRO/DF). Governador Ibaneis não tem um projeto de educação para o Distrito Federal. *Folha do Professor*, n. 204, 2019b. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Folha-204_WEB.pdf. Acesso em 21 jun. 2021.

SINDICATO DO PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL (SINPRO/DF). O que faz a diferença é o investimento. *Quadro Negro*, n. 204, 2019c.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). *Ditadura empresarial-militar teve grande impacto na educação brasileira*. Brasília: ANDES, 1 abr. 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ditadura-empresarial-militar-teve-grande-impacto-na-educacao-brasileira1>. Acesso em 20 jul. 2020.

SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÃO (SEI-DF). Disponível em: <http://portalsei.df.gov.br/>. Acesso em 12 jul. 2021.

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

SOARES, Marina Gleika Felipe; SILVA, Samara de Oliveira; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de; SOARES, Lucineide Maria dos Santos; CRUZ, Rosana Evangelista da. Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 786-805, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96132/55510>. Acesso em 21 jun. 2021.

SOARES, Rosemary Dore. *A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola*. Ijuí: Unijuí, 2000.

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL (SUBEB). Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/category/servicos-educacao/?page=696&post_type=attachment. Acesso em 12 jul. 2021.

TONET, Ivo. *Educação contra o Capital*. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TONET, Ivo. Qual política social para qual emancipação? *SER Social*, Brasília, v. 17, n. 37, p. 279-295, jul./dez., 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13432/11759. Acesso em 21 jun. 2021.

VELLOSO, Ellen Ribeiro; OLIVEIRA, Nathália Pereira de. Nós perdemos a consciência? apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no estado de Goiás. In: VI Seminário Pensar Direitos Humanos: Educação e(m) Direitos Humanos: pensar as violências. *Anais [...]*. Goiânia: PENSAR, 2015. p. 448-460.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Avaliação: Interações com o trabalho Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2017

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*, v. 35, n. 3, p. 612-632, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96483/55499>. Acesso em 15 jan. 2020.

ZAN, Dirce.; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 21 jun. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Brasília, 17 de fevereiro de 2021.

Ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de educação/SEEDF

Prezado(a) Senhor(a)

Solicito a vossa senhoria autorização para que meu orientando, Amaral Rodrigues Gomes, do curso de Mestrado em Educação na Modalidade Acadêmico da Universidade de Brasília - UnB, que também é professor da SEEDF sob a Matrícula 202050-5, possa realizar o trabalho de campo relacionado à sua pesquisa de Dissertação, nas doze escolas do Distrito Federal que aderiram a militarização das escolas pública.

O estudante está realizando uma pesquisa intitulada " **Militarização de escolas públicas no Distrito Federal (2019-2020): o que dizem os professores?** " com objetivo de investigar como pensam os(as) docentes da SEEDF sobre este assunto.

Aproveitamos para solicitar autorização para que se realize a pesquisa por meio da coleta de dados com entrevistas, grupo focal, questionários, observação e análise documental. Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes, conforme termo de consentimento livre e esclarecido.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em possibilitar, aos participantes e a SEEDF, um debate acerca dos resultados da pesquisa.

Desde já agradeço a compreensão e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos. Atenciosamente,


Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Professor orientador matrícula FUB 1037773

Programa de Pós-Graduação em Educação — UnB -campus Universitário Darcy Ribeiro Gleba "A"
re th ss/e, cEP- 7aso4-s7o- rone/ram ts1 3zoz-z1zs
e-mgil: pm@fe.unbrasil.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 13/2021 – EAPE

Brasília, 04 de março de 2021.

Para: **Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga**
Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de **AMARAL RODRIGUES GOMES**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação 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,

DANILO LUIZ SILVA MAIA
Matrícula 181.204-1

DIRETOR

Diretoria de Organização do Trabalho
Pedagógico e Pesquisa – DIOP/EAPE

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EXMO./EXMA. SENHOR/SENHORA _____

Meu nome é Amaral Rodrigues Gomes, trabalhador, professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília PPGE/UnB, orientando do Professor Doutor Erlando da Silva Rêses. Vimos, respeitosamente, solicitar a aplicação desta entrevista, entendendo que ela constitui um importante instrumento para a nossa pesquisa qualitativa de investigação de cunho social e acadêmico, cujo título é: **Militarização de escolas públicas no Distrito Federal (2019-2020): o que dizem os professores?**

A pesquisa está sendo desenvolvida com docentes de uma escola militarizada do Distrito Federal, pois acreditamos que contribuir para compreendermos o posicionamento dos docentes da Educação Básica acerca da militarização de escolas públicas do Distrito Federal. Requeremos, também, autorização para a utilização dos dados recolhidos na entrevista para citações na nossa tese e para futuras publicações.

É garantida a confidencialidade das informações prestadas, comprometendo-se o pesquisador a utilizar os dados recolhidos unicamente para a investigação em curso e destruindo-os em seguida, respeitando todos os procedimentos de forma ética e profissional.

Antecipadamente grata pela atenção e colaboração dispensada.

Brasília DF, ____ de _____ de 2021



Amaral Rodrigues Gomes

O pesquisador

Tomei conhecimento e concordo

O (A) entrevistado/entrevistada

APÊNDICE D – RESPOSTA DA SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE PESSOAS DO DF SOBRE CONSULTA REALIZADA EM SETEMBRO DE 2020 ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

24/08/2021

E-mail de Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - Informação.



AMARAL RODRIGUES GOMES <amaral.rodrigues@edu.se.df.gov.br>

Informação.

Recebimento de Informações SUGEP <sei.sugep@se.df.gov.br>

4 de setembro de 2020 11:21

Para: "amaral.rodrigues@edu.se.df.gov.br" <amaral.rodrigues@edu.se.df.gov.br>

Sr. Amaral, bom dia!

Segue resposta do Núcleo de Gestão de Informações - NUGINF, ao questionamento suscitado: "No compete a este Núcleo, informamos, após extração dos dados do Sistema Único de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), Ref.: 03/09/2020, que há 24.815 (vinte e quatro mil oitocentos e quinze) Professores de Educação Básica efetivos ativos na Secretaria de Estado de Educação do DF.

Informamos ainda que, destes há:

ESCOLARIDADE TOTAL	
DOUTORADO	276
ESPECIALIZACAO	17997
GRADUACAO - LICENCIATURA CURTA	63
GRADUACAO - LICENCIATURA PLENA	4530
MESTRADO	1835
TOTAL	24701

..."

Em tempo, reiteramos que o NUGINF poderá ser contatado diretamente através: nuginf.sugep@edu.se.df.gov.br <<mailto:nuginf.sugep@edu.se.df.gov.br>>; 3901.2298.

Atenciosamente,
Atendimento SUGEP

De: Núcleo de Gestão da Informação NUGINF/GADEP/DISER/SUGEP <nuginf.sugep@edu.se.df.gov.br>

Enviado: sexta-feira, 4 de setembro de 2020 11:06

Para: Recebimento de Informações SUGEP

Assunto: Re: Informação.