



Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

VICTOR GABRIEL RODRIGUES VIANA DE OLIVEIRA

“MEIA VOLTA, VOLVER”: uma análise em contextos da política de
gestão compartilhada no Distrito Federal

BRASÍLIA

2023

VICTOR GABRIEL RODRIGUES VIANA DE OLIVEIRA

“MEIA VOLTA, VOLVER”: uma análise em contextos da política de
gestão compartilhada no Distrito Federal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Doutora Sinara Pollom Zardo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania.

Linha de Pesquisa: Educação em e para os Direitos Humanos e Cidadania.

BRASÍLIA

2023

OLIVEIRA, Victor Gabriel Rodrigues Viana de. “**MEIA VOLTA, VOLVER**”: uma análise em contextos da política de gestão compartilhada no Distrito Federal (Mestrado em Direito Humanos e Cidadania) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

Aprovada em: 27 /07/ 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Sinara Pollom Zardo – Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania - CEAM/UnB

Prof^a Dr^a Nair Heloísa Bicalho de Sousa – Examinadora Interna

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania - CEAM/UnB

Prof^o Dr Washington Cesar Shoiti Nozu – Examinador Externo

Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos –UFGD

Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza -Examinador Suplente

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania - CEAM/UnB

AGRADECIMENTO

E “prossigo avançando para as coisas que estão diante de mim” (Fp. 3:13). Essa foi a mensagem que me impulsionou e me deu forças para trilhar nesse revelador e desafiador percurso acadêmico, onde encontrei amigos que me revigoraram a fé nas pessoas e a acreditar em um futuro melhor, apesar dos diuturnos vestígios que sinalizam para o contrário. Essa é a minha constatação: só consegue reconhecer os Direitos Humanos e a importância de seus valores, quem acredita no ser humano, quem dá crédito à vida e à democracia, quem enxerga além das bandeiras e dos retratos, quem confia na solidariedade e aposta na cooperação e na integração como princípios para a superação do abandono.

Nesse espaço reservado às deferências, não poderia deixar de agradecer o auxílio de Deus nessa jornada, do amor e o estio da minha família, sobretudo da minha esposa Daiany Lodi e da pequena Luíza, minha filha, além da colaboração da minha Corporação, dos colegas de farda, o assessoramento e o apoio da minha orientadora professora Sinara Zardo, com os quais, nesse momento, compartilho mais essa vitória.

A história da minha vida ganha mais um capítulo escrito com dedicação e com suor, protagonizado por personagens incríveis, com momentos mágicos e dando abertura para novas páginas repletas de outras tantas portas pelas quais entrarei transformado e cujas convicções, aneladas à fé nas pessoas e na sociedade, permanecerão aderidas aos meus atos e decisões seja no âmbito pessoal, seja no profissional.

A leitura desse trabalho é então um exercício de solidariedade e reflexão, pois requer autoconhecimento crítico e depuração das informações, que algumas vezes nos conduzirão à superação de heurísticas e intuições errôneas, mas que, certos dos bons motivos que me conduziram nessas meditações, será bem recepcionado e, independente do acolhimento dos argumentos, fomentarão a construção de uma Polícia Militar mais ética e aliada aos Direitos Humanos em todas as suas perspectivas e cosmovisões.

«Je ne l'écris que parce que je ne sais pas encore exactement quoi penser de cette chose que je voudrais tant penser. [...] Je suis un expérimentateur en ce sens que j'écris pour me changer moi-même et ne plus penser la même chose qu'auparavant.»

(FOUCAULT, 1994, p.289)

“Podemos até escolher nossas opiniões, mas não podemos escolher os fatos”

(LACERDA, 2020, p. 105)

RESUMO

Diante do novo quadro político emergido em 2019 no Brasil, uma política cunhada no compartilhamento da gestão escolar com Instituições de Segurança ganhou notoriedade no panorama da Educação em e para os Direitos Humanos, levantando indagações a respeito da acriticidade que o modelo disciplinar acarreta na prática pedagógica. Por meio da abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e outros autores, a pesquisa buscou compreender o modelo de gestão compartilhada no Distrito Federal, a partir da ótica dos policiais militares envolvidos, realizando uma meditação acerca das influências, dos artefatos e dos interesses intrínsecos na política, considerando a análise dos contextos como técnica fundamental para deslindar a política em uso. Como objetivos específicos, procurou ainda identificar algumas influências que desencadearam a política; descrever os principais instrumentos normativos que regem a política no âmbito distrital; conhecer como ela é interpretada e traduzida a partir das dimensões contextuais dos policiais militares envolvidos nas escolas; e, por fim, investigar criticamente de que modo a inserção dos militares nas escolas pode afetar na promoção da Educação em e para os Direitos Humanos. As entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com quatro policiais militares nas escolas-piloto da rede pública do Distrito Federal, somadas aos diálogos impulsionados a partir da leitura dos textos e dos discursos em cada contexto, confirmaram a capacidade interventora desses profissionais, ressignificando e flexionando os conceitos e regulamentos, sustentando assim seu caráter protagonista e resguardando no cotidiano escolar, onde as políticas são interpretadas e rearranjadas, o domínio do Estado na gestão dos interesses políticos. Constatou-se também que a disciplina castrense, por sua natureza de conformidade, distancia-se da intencionada para o segmento escolar, que por sua vez, pugna por um equilíbrio entre a autoridade do docente e a liberdade de empreender resistência e questionamento por parte dos educandos. Nota-se ainda que, embora a violência nas escolas, principal argumento de legitimação do modelo, exija projetos compartilhados de todos os órgãos estatais, a aspiração por uma educação libertadora e formadora de sujeito de direitos implica em rejeitar ações que enfraquecem a liberdade pedagógica e conduzem ao perecimento da gestão democrática. Deste modo, constatou-se que a parceria entre a Polícia Militar e as escolas é benéfica nas políticas públicas desde que não importe em reformas na gestão educacional ou em invasão de competência, como irrompe a políticas de gestão compartilhada.

Palavras-Chave: Abordagem do Ciclo de Políticas, Educação em Direitos Humanos, Escolas militarizadas, Gestão compartilhada, Pedagogia emancipatória, Política educacional.

ABSTRACT

Faced with the new political framework that emerged in 2019 in Brazil, a policy coined in the sharing of school management with Security Institutions gained notoriety in the panorama of Education in and for Human Rights, raising questions about the uncriticality that the disciplinary model entails in pedagogical practice. Through the Policy Cycle Approach proposed by Stephen Ball and other authors, the research seek or understand the shared management model in the Federal District, from the perspective of the military police officers involved, conducting a meditation on influences, artifacts and intrinsic interests in politics, considering the analysis of contexts as a fundamental technique to unravel the policy in use. As specific objectives, it also sought to identify some influences that triggered the policy; describe the main normative instruments that govern policy at the district level; to know how it is interpreted and translated from the contextual dimensions of the military police officers involved in schools; and, finally, critically investigate how the insertion of the military in schools can affect the promotion of Education in and for Human Rights. The semi-structured interviews carried out with four military police officers in the pilot schools of the public network of the Federal District, added to the dialogues driven from the reading of the texts and speeches in each context, confirmed the intervening capacity of these professionals, resignifying and flexing the concepts and regulations, thus sustaining its protagonist character and safeguarding in the school routine, where policies are interpreted and rearranged, the State's domain in the management of political interests. It was also found that military discipline, due to its nature of conformity, distances itself from what is intended for the school segment, which, in turn, strives for a balance between the authority of the teacher and the freedom to undertake resistance and questioning on the part of the students. It is also noted that, although violence in schools, the main argument for legitimizing the model, requires shared projects from all state bodies, the aspiration for a liberating education that forms a subject of rights implies rejecting actions that weaken pedagogical freedom and lead to the perishing of democratic management. In this way, it was verified that the partnership between the Military Police and the schools is beneficial in public policies as long as it does not result in reforms in educational management or in invasion of competence, as arises from shared management policies.

Keywords: Policy Cycle Approach, Human Rights Education , Militarized schools, Shared management, Emancipatory pedagogy, Educational policy.

RÉSUMÉ

Face au nouveau cadre politique apparu en 2019 au Brésil, une politique fondée sur le partage de la gestion scolaire avec les Institutions de Sécurité a gagné en notoriété dans le panorama de l'Éducation aux et pour les Droits de l'homme, soulevant des questions sur l'absence de critique que le modèle disciplinaire implique dans la pratique pédagogique. À travers l'approche du Cycle de Politique proposée par Stephen Ball et d'autres auteurs, la recherche a essayé de comprendre le modèle de gestion partagée dans le District Fédéral, du point de vue des policiers militaires impliqués, menant une réflexion sur les influences, les artefacts et les intérêts intrinsèques en cette politique, considérant l'analyse des contextes comme une technique fondamentale pour démêler la politique en vigueur. Comme objectifs spécifiques, elle a également cherché à identifier certaines influences qui ont déclenché la politique; décrire les principaux instruments normatifs qui régissent la politique au niveau du District Fédéral; savoir comment elle est interprétée et traduite à partir des dimensions contextuelles des policiers militaires impliqués dans les écoles; et, enfin, enquêter de manière critique sur la façon dont l'insertion des militaires dans les écoles peut affecter la promotion de l'Éducation dans et pour les Droits de l'homme. Les entretiens semi-directifs réalisés avec quatre policiers militaires dans les écoles pilotes du réseau public du District Fédéral, ajoutés aux dialogues tirés de la lecture des textes et discours dans chaque contexte, ont confirmé la capacité d'intervention de ces professionnels, re-signifiant et fléchissant les concepts et les réglementations, maintenant ainsi son caractère protagoniste et sauvegardant dans la routine scolaire, où les politiques sont interprétées et réorganisées, le domaine de l'État dans la gestion des intérêts politiques. Il a également été constaté que la discipline militaire, en raison de sa nature conformiste, s'éloigne de celle qui est destinée au segment scolaire, qui, à son tour, défend un équilibre entre l'autorité de l'enseignant et la liberté d'entreprendre des résistances et des questionnements par les étudiants. On note également que, si la violence à l'école, principal argument de légitimation du modèle, requiert des projets partagés de toutes les instances étatiques, l'aspiration à une éducation libératrice et formative des sujets de droits implique le rejet des actions qui fragilisent la liberté pédagogique et conduisent à la disparition de la gestion démocratique. De cette manière, il a été vérifié que le partenariat entre la Police et les écoles est bénéfique dans les politiques publiques tant qu'il ne se traduit pas par des réformes de la gestion scolaire ou par des invasions de compétences, comme les fait la politique de gestion partagée.

Mots-clés : Approche du Cycle de Politique, Éducation aux Droits de l'homme , Écoles militarisées, Gestion partagée, Pédagogie émancipatrice, Politique éducative.

LISTA DE SIGLAS

ACP – Abordagem do Ciclo de Políticas

ASOF-PMDF – Associação dos Oficiais da Polícia Militar do Distrito Federal

BDM – Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BPESC – Batalhão de Policiamento Escolar

CBMDF – Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal

CCMDF – Colégio Cívico-militar do Distrito Federal

CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal

CF – Constituição Federal

CGT – Comando Geral dos Trabalhadores

CPMDF – Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal

CPSP – Centro de Políticas em Segurança Pública

CREs – Coordenações Regionais de Ensino

DF – Distrito Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECIM – Escolas cívico-militares

EDH – Educação em Direitos Humanos

EGC – Escolas com gestão compartilhada

FEAL – Funcionários encarregados de aplicar a lei

FFAA – Forças Armadas

FO – Fato observado (positivo ou negativo)

H/A – Horas /aula

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IIDH - Instituto Interamericano de Direitos Humanos

IPMDH – Instrução Policial Militar de Direitos Humanos

IVE – Índice de Vulnerabilidade Escolar

KM – Quilômetros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPDFT – Ministério Público do Distrito Federal e Territórios

NGA – Normas Gerais de Ação

PECIM – Programa Nacional das escolas cívico-militares

PMDF – Polícia Militar do Distrito Federal

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPP – Projeto político-pedagógico

PTTC – Prestação de Trabalho por Tempo Certo

REBEDH - Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos

RDEx – Regulamento Disciplinar do Exército

SEGECOM – Subsecretaria de Gestão de Escolas de Gestão Compartilhada

SINPRO-DF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal

SSPDF – Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal

STF – Supremo Tribunal Federal

TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios

UE – Unidades Escolares

UExL – Unidades Executoras Locais

UExR – Unidades Executoras Regionais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS, TABELAS OU GRÁFICOS

Tabela 1 – Pesquisa de trabalhos científicos.

Tabela 2 – Quadro de votação nas escolas

Tabela 3 – Quadro de escolas militarizadas no Distrito Federal

Tabela 4 – Registros das direções disciplinares em 2020 e 2021 nas escolas-piloto

Tabela 5 – Entrevista com os policiais militares

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
CAPÍTULO I – ASPECTOS CONCEITUAIS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	27
1.1 Estado, Política e Políticas Públicas.....	28
1.2 A dualidade do conceito de disciplina.....	37
1.3 A Educação em e para os Direitos Humanos.....	45
1.4 A abordagem do Ciclo de Políticas.....	49
1.5 A perspectiva da abordagem qualitativa e a técnica da entrevista semiestruturada com os policiais militares como instrumento qualificado para a compreensão da política.....	53
1.6 Roteiro de perguntas	54
CAPÍTULO II – O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA POLÍTICA	55
2.1 A educação brasileira no regime político a partir de 1964	57
2.2 A construção da política de gestão compartilhada no Distrito Federal.....	68
CAPÍTULO III – O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS	95
3.1 A relevância das interpretações textuais: concepções readerly e writerly	96
3.2 Os textos da gestão compartilhada e os interesses entranhados nos discursos.....	99
CAPÍTULO IV – O CONTEXTO DA PRÁTICA	114
4.1 As encenações e traduções no chão da escola	115
4.2 Entrevista preliminar e o perfil dos policiais militares entrevistados nas escolas-piloto	120
4.3 A disciplina para os entrevistados	122
4.4 Os valores cultivados para a política na visão dos policiais.....	125
4.5 O papel do policial militar na gestão compartilhada.....	128
4.6 O projeto político pedagógico e a difusão dos valores.....	135
4.7 A gestão democrática e a gestão disciplinar.....	137
4.8 A ontogênese da política, as normatizações e o espaço de atuação do militar.....	140
4.9 A autonomia e a liberdade pedagógica.....	153
4.10 A imposição de condutas disciplinares.....	156

4.11 A resistência inicial, engajamento e o relacionamento com a comunidade escolar	161
4.12 A seleção e a capacitação dos profissionais para o projeto	167
4.13 Os Direitos Humanos na perspectiva dos entrevistados	173
4.14 A paridade entre o policial militar de rua e o policial militar de escola	175
4.15 A impressão da comunidade escolar pela ótica dos militares	177
4.16 A visão a respeito da política e as dificuldades apontadas pelos militares	182
4.17 Efeitos e resultados: os desdobramentos na concepção de uma Educação para os Direitos Humanos e na consolidação de uma geração conservadora	186
APONTAMENTOS FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICES	Error! Indicador Não Definido .
APÊNDICE A – Roteiro de perguntas	227

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“*Meia volta, vooolver!*” – brada o Sargento Policial Militar no pátio de formaturas do Centro Educacional 01 da Estrutural, uma região administrativa¹ do Distrito Federal caracterizada por uma população de baixa renda e com alto índice de violência, almejando a conversão da tropa formada pelos estudantes na instrução de ordem unida².

Com a transformação de unidades escolares específicas da rede pública de ensino em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (CCMDF) a partir de janeiro de 2019, com a propositura do modelo de “Escolas com gestão compartilhada” (EGC), pactuado entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, brados como este passam a ser comuns no ambiente escolar e transformam sobremaneira o cotidiano dos alunos e a prática pedagógica dos profissionais da educação.

Trata-se de uma recente política empreendida no Distrito Federal, implementada por meio de Portarias Conjuntas, que reorganizam a gestão de algumas unidades escolares, compartilhando-as entre profissionais da educação e militares estaduais. Mais que um mero programa educacional, o modelo institui princípios e valores, além de propor uma restauração da ordem em sala de aula e da figura do professor³. Inicialmente foram selecionadas quatro escolas-piloto, escolhidas segundo um parâmetro denominado de Índice de Vulnerabilidade Escolar (IVE), que mescla índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de Desenvolvimento Humano (com base em indicadores de saúde, educação e renda) e o mapa da violência nos arredores da escola, cartografado pela Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), a saber: em Sobradinho, no Recanto das Emas, na Cidade Estrutural e na Ceilândia.

¹ Para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos, o Distrito Federal, como descreve a lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964, é dividido em regiões administrativas chefiadas, cada uma, por um administrador escolhido pelo Governador do Distrito Federal, possuindo, individualmente, anexo próprio no orçamento geral do Distrito Federal.

² Como define o Plano Operacional da Direção Disciplinar nos Colégios Cívico-Militares do DF “As instruções de ordem unida são atividades onde os alunos agrupados em frações, executam, a comando de um monitor, movimentos padronizados a pé firme ou em marcha” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p.15).

³ “(...) um vitorianismo educacional que representa a educação, para os pais em particular, em termos de imagens de formas pedagógicas “tradicionais”. Esta é uma forma de popularismo cultural organizado em torno de noções de disciplina, autoridade e aprendizagem. A sala de aula vitoriana e a gramática escolar são objetos de desejo perdidos, representando uma época em que a educação era simples, quando aprender significava fazer e saber o que lhe foi dito por seu professor. A sala de aula de Kenneth Clarke tem carteiras enfileiradas, as crianças caladas, o professor ‘na frente’, giz na mão, dispensando conhecimento. Essa imagem poderosa do “professor” e do “ensino” faz todo o sentido para os pais de uma forma que os novos métodos de ensino e as novas relações professor-aluno não fazem.” (BALL, 1994, p. 44, tradução nossa).

A voz de comando citada anteriormente, peculiar das instituições castrenses⁴, representa uma conversão completa de sentido ou, como expõe o Manual de Campanha EB70-MC10.308 – Ordem Unida do Exército Brasileiro, significa uma volta de 180 graus, “prossequindo na nova direção” (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2019). Essa expressão foi propositalmente posicionada na abertura dessa pesquisa com o fito de instigar o leitor à compreensão do expressivo caráter conversor que aponta a política de gestão compartilhada no panorama da educação brasileira, bem como de denunciar a existência de reviravoltas políticas e sociais vivenciadas desde a sua formulação e tentativa de efetivação na conjuntura educacional no Distrito Federal.

E, em face disso, múltiplas interpretações podem exsurgir dessa instigação: seria a expressão [a política] um retorno aos anos de governo militar, sobretudo no panorama educacional? Seria, no entanto, uma metáfora à descontinuidade das políticas de Educação em Direitos Humanos impulsionadas com a reforma do Ministério da Educação em 2019 e, no mesmo espaço, evidenciar uma forte valorização à cultura castrense daquele governo? Seria uma remissão aos valores conservadores ou um resgate daquela sala de aula vitoriana do passado onde o professor era “respeitado” e temido? Ou demarcaria apenas um apreço aos preceitos militares representativos de valores como o civismo e a disciplina? E nessa última questão, compatibilizariam esses valores com a Educação em e para os Direitos Humanos?

Para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), esse processo de “militarização” de escolas públicas enseja preocupação, uma vez que a garantia do direito à educação pressupõe uma “pedagogia que respeite a individualidade, promova a cidadania e a socialização com respeito aos Direitos Humanos” (CIDH, 2021, p.165), cuja dinâmica educacional, segundo a instituição, afasta-se da natureza peculiar das Forças de Segurança (CIDH, 2021).

Por outro lado, para o Governo do Distrito Federal, o compartilhamento da gestão das escolas entre profissionais da educação e militares vai “virar a página da educação no Distrito Federal” (EDUCAÇÃO, 2019, online), já que proporcionará aos professores e coordenadores tempo integral para o acompanhamento dos estudantes, além de ajudá-los em seu desenvolvimento, sem a preocupação de zelar pela gestão administrativa e disciplinar da

⁴ A palavra castrense tem origem latina (*castrensis*) e remonta ao direito romano, tendo sido criado para manter a disciplina nas legiões e acampamentos do exército. A expressão, que consolida os valores e a cultura militar, *sermo castrensis*, é usada até hoje na justiça militar, também chamada de justiça castrense. Na presente pesquisa, o termo castrense será sinônimo de militar, tendo em vista ser “designada à classe militar (disciplina e regime castrenses)” (CASTRENSE. In: AULETE, Dicionário Digital Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2022. Disponível em: <<https://www.aulete.com.br/castrense>>. Acesso em: 29 ago. 2022).

escola (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2019, online), embora suscite se tratar de um projeto temporário, a ser finalizado “depois que for retomado o ambiente de respeito com professores, servidores e colegas” (EDUCAÇÃO, 2019, online).

Como lembram Ball, Maguire e Braun (2021), nos últimos anos as escolas têm sido inundadas com políticas e iniciativas destinadas a produzir e sustentar o comportamento dito “positivo para a aprendizagem” e essa estratégia tornou-se uma iniciativa de política central e organizacional nas escolas:

Dessa forma, comportamento para a aprendizagem tem sido associado e articulado por meio de vários imperativos e programas de política, agindo sobre e operando dentro das escolas: por exemplo, regulamentos de uniforme, evasão escolar e frequência, bullying, violência, abuso de substâncias, esfaqueamento, engajamento cívico e cidadania e a promoção de aspectos sociais e emocionais de aprendizagem (...). Disciplina é um grande negócio e a retórica da “crise” ajuda a produzir uma oportunidade de mercado (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.159-164).

Os questionamentos impulsionados no debate a ser empreendido na presente pesquisa, longe de esgotarem as interrogações deixadas pela política em fase de “construção” no Distrito Federal, servirão de condutores para a análise da política de gestão compartilhada das escolas cívico-militares, em que Instituições de Segurança, como a Polícia Militar, foram convocadas e inseridas no contexto educacional para “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” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.3), em especial nas áreas de periferia onde a violência é mais marcante.

E essa análise à gestão compartilhada não se fundará em conhecer e justificar os “problemas” para os quais derivou a política em curso ou mesmo em sugerir soluções para as eventuais deficiências sociais, embora essas apresentações sejam naturalizadas nos argumentos propostos. Busca-se, principalmente, promover uma reconição crítica das estruturas dominantes de poder e agenciamentos dessa política em específico (SAVAGE et al., 2022) que compõem, na visão do pesquisador, a alma desse projeto público. Desafia-se assim a sabedoria trazida nos conteúdos normativos, fazendo perguntas fundamentais sobre o papel e a influência das instituições e de seus agentes, os desdobramentos na educação emancipatória e as relações de poder instituintes da ética disciplinar e dos valores castrenses.

Acrescenta-se que o desejo de investigar a política de gestão compartilhada no Distrito Federal, dentro do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília deriva do fato do pesquisador incomodar-se com a articulação da Instituição Policial Militar como um “instrumento de governabilidade” em projetos

dissonantes às suas estritas competências constitucionais, não sendo debaldes as inúmeras críticas e resistências que o tema encontrou nos últimos anos desde a sua divulgação como plataforma política, em especial no campo da Educação e dos Direitos Humanos.

Nas lições de Ball, Maguire e Braun (2021, p. 34), o Estado tem se apropriado da elaboração de políticas educacionais a fim de “controlar, gerir e transformar a educação e, em particular, ‘modernizar’ a educação e ‘elevar os padrões’, mesmo que isso, às vezes, envolva o surgimento de doação do controle”. Segundo os autores (ibidem, p.34), “o papel e o trabalho das escolas e dos professores têm sido cada vez mais prescritos pelo governo” diminuindo, dessa forma, o espaço de autonomia e de liberdade no exercício profissional.

Como oficial superior da PMDF, o pesquisador observa (uma vez que a política se encontra em curso), por vezes, a execução prematura do projeto, ainda pendente de concretização em vários aspectos, e questiona, diante disso, a legitimidade e a real motivação da política, que, mesmo tendo sido parcialmente efetivada, produz resultados complexos e reforçam uma racionalidade disciplinar no contexto da educação pública (FOUCAULT, 2004), intervindo, por conseguinte, na formação emancipatória de sujeitos de direitos (MAGENDZO, 2006; FREIRE, 1996; CARBONARI, 2014; SOUSA, 2016).

Por meio do referencial teórico-analítico do Ciclo de Políticas proposto por Stephen J. Ball conjuntamente com outros autores (1992; 1994; 2017), o estudo realizará uma leitura da política balizando-se pelos contextos apresentados nessa abordagem metodológica, em especial, o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (BALL; BOWE; GOLD, 2017), buscando compreender, como objetivo geral, o modelo de gestão compartilhada, a partir da ótica dos policiais militares envolvidos no projeto, cujas interpretações serão colhidas nas escolas-piloto ou pioneiras da política no Distrito Federal.

Essa compreensão abarcará, como objetivos específicos: i) identificar algumas influências que desencadearam a política; ii) descrever os principais instrumentos normativos que regem a política de gestão compartilhada no âmbito distrital; iii) conhecer como a política é interpretada e traduzida a partir das dimensões contextuais dos policiais militares envolvidos nas escolas; iv) investigar criticamente de que modo a inserção dos militares nas escolas pode afetar a Educação em e para os Direitos Humanos, esboçando desdobramentos prospectivos para os cenários sociais e pedagógico do Distrito Federal.

Segundo Mainardes e Gandin (2013), a abordagem do Ciclo de Políticas permite que a pesquisa foque nas “rearticulações e embates em cada um dos contextos, desde onde a política é gestada, passando pela produção do texto até a sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 150). Essa concepção pensa a política

diferentemente dos conceitos tradicionais e das metodologias lineares de análise de políticas, concebendo-se como um método, “um dispositivo heurístico que se destina a estimular o interesse e provocar questionamentos sobre circunstâncias que influenciam a atuação de políticas nas escolas ‘reais’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 75), cuja abordagem, “quando utilizada de forma adequada, permite a visualização da coerência e da consistência epistemológica” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p.150) da pesquisa.

A escolha pelos policiais militares como participantes na presente pesquisa deriva da evidência de recontextualização da política que os autores desse método heurístico descobriram existir na realidade escolar, uma vez que há uma reinterpretação e, portanto, um realinhamento do discurso (“política em uso”) fomentadas pelos atores envolvidos à “política proposta” (BALL; BOWE; GOLD, 2017; MAINARDES, 2006). Para Ball, Maguire e Braun (2021, p.12), “as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas” e portanto, por deterem de relevante controle desse processo, os atores envolvidos, onde se incluem os policiais, não podem ser considerados como meros implementadores das políticas, mas como partes face ao imprevisto cabível na prática.

Assim, inicia-se com uma reflexão naturalística, extraída a partir de uma investigação de abordagem qualitativa das lições teóricas de autores dos Direitos Humanos, da Educação, da Sociologia e também a partir da leitura da história abstraída de documentos, dos normativos e ainda das reportagens colhidas de mídias fiáveis no Distrito Federal. A pesquisa se completará com a realização de quatro entrevistas semiestruturadas com policiais militares integrantes de escolas aderentes ao modelo de gestão compartilhada, que, do ponto de vista metodológico, na visão de Godoy (1995), promove um processo de interação favorável à compreensão dos significados para os participantes, os quais, juntamente com o ambiente de investigação, são observados holisticamente, e não simplesmente como variáveis ou como meras fontes de um produto.

Já quanto à escolha das escolas-piloto como *corpus* da pesquisa, tal justificativa baseia-se no maior espectro de informações que essas unidades escolares podem oportunizar à pesquisa, em razão, sobretudo, por adotarem a nova metodologia desde o início da formulação da política, ainda enquanto Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal (CPMDF), antiga denominação dada pela Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019.

No tocante ao debate do tema no campo acadêmico, foram realizados levantamentos em algumas bases de dados científicas⁵ onde foram encontrados cerca de trinta e seis

⁵ BDTD, Educ@, BDM e Scielo.

trabalhos na área de educação, ciências sociais e de políticas educacionais a partir de 2018, quando se fortaleceram discursos de compartilhamento da gestão escolar com militares no Brasil⁶, muito embora alguns Estados já experienciavam esse modelo desde 1986⁷, que debatem a política de militarização das escolas públicas e que, na perspectiva dos profissionais da educação (pesquisados em cerca de 70% dos trabalhos), resultam em prejuízo para a gestão democrática e para a independência das unidades escolares.

Tabela 1 – Pesquisa de trabalhos científicos

Nº	Título	Pesquisa	Autor(es)	Ano de publicação	UF	Link para acesso
1.	Militarização de escolas públicas no Distrito Federal (2019-2020): o que dizem os professores?	Dissertação	Amaral Rodrigues Gomes	2022	DF	https://repositorio.unb.br/handle/10482/42792
2.	“Sim, senhor!”: disciplinamento nos colégios cívico-militares, silenciamento e negação de direitos de crianças e adolescentes	Artigo científico	Perla Ribeiro	2021	DF	https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27234/1/2020_PerlaRibeiro_tcc.pdf
3.	Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino	Dissertação	Hélio Cleidilson de Oliveira Sena	2021	MA	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9733
4.	Militarização da escola pública em Goiás	Artigo científico	Fernando Lionel Quiroga, Beatriz Aparecida Paolucci, Kelly Pires e Isaac de Lima Neves	2021	GO	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660879/26901
5.	Autoridade e Disciplina em Tempos de Autoritarismo: lições de Paulo Freire	Artigo científico	Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, Flávio Massami Martins Ruckstadter e Gabriely Cristine de Souza	2021	PR	https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/16762/20920/9214217/
6.	Juventude e educação: a militarização das escolas em Goiás	Artigo científico	Flávio Munhoz Sofiati e Caio Henrique Salgado Barbosa	2021	GO	https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/62013/html
7.	Militarização das escolas públicas do distrito federal: uma análise sobre a violência	Artigo científico	Mariana Teixeira dos Santos, Thiago de Faria e Silva	2021	DF	https://www.scer.ufrgs.br/rbpae/article/view/106182/61630

⁶ A terminologia “escolas cívico-militares” foi cunhada em 2019 pelo então Governo Federal (SANTOS; ALVES, 2021).

⁷ Em alusão à Escola Estadual de 1º Grau da Polícia Militar “Tiradentes” criada pelo Decreto 2.364 de 22 de dezembro de 1986 no Estado do Mato Grosso.

8.	Violência escolar e a militarização das escolas públicas: um estudo sobre o caso de Goiás	Dissertação	Caio de Carvalho Ranna	2021	GO	https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/30434/lovepdf_merged%20%286%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
9.	O racismo institucional no processo de escolarização pública cívico-militar no Distrito Federal	Trabalho de conclusão de curso	Rayssa Marjory Rocha Ramos	2021	DF	https://bdm.unb.br/handle/10483/26899
10.	Escolas cívico militares do Distrito Federal: gênero, sexualidade e diversidade em seus projetos pedagógicos	Trabalho de conclusão de curso	Vinícius de Oliveira Mota	2021	DF	https://bdm.unb.br/handle/10483/26903
11.	Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação	Artigo científico	Miriam Fábria Alves e Lívica Cristina Ribeiro dos Reis	2021	GO	https://www.scer.ufg.br/rbpa/article/view/113221
12.	“Mas as famílias querem...”: estudo das representações sociais sobre a militarização da educação no Distrito Federal: o caso do Centro Educacional nº 1 da Cidade Estrutural	Trabalho de conclusão de curso	Wellerson Miranda Pereira	2021	DF	https://bdm.unb.br/handle/10483/28432
13.	Militarização das escolas públicas: opção ou imposição? - uma proposta de pesquisa	Artigo científico	Alana Periquito de Oliveira e Andrecksia Viana Oliveira Sampaio	2021	BA	http://anais.uetsb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9515/9324
14.	Relações de gênero, sexualidades e militarização das escolas públicas: disciplina, vigilância e silenciamento	Artigo científico	Roney Polato de Castro e Michele Gomes da Silva	2021	MG	https://periodicos.ufjf.br/index.php/revista_instrumento/article/download/33355/23062
15.	Ordem, Limpeza e Germinação: regulação da vida nas escolas cívico-militares	Artigo científico	Steferson Zanoni Roseiro, Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves e Alessandro Rodrigues	2020	ES	https://www.scielo.br/j/edreal/a/6676bb7WDYv4H38vXdj6p4Q/?lang=ptVida
16.	O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação	Artigo científico	Graziella Souza dos Santos	2020	PR	https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15348/209209213390
17.	Militarizar para educar? Educar para a cidadania?	Artigo científico	Maria Eliene Lima, Iria Brzezinski e Antonio da Silva Menezes Junior	2020	GO	https://www.sciencedirect.com/document?vid=4245cd9c-5c12-4704-b3a2-409cbc1953e7
18.	Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas	Artigo científico	Edileuza Fernandes Silva, Ilma Passos Alencastro Veiga e Rosana César de Arruda	2020	DF	http://www.ufopa.edu.br/portaldperiodicos/index.php/revistaexitus/ar

			Fernandes			ticle/download/1485/957
19.	Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências	Dissertação	Eduardo Junio Ferreira Santos	2020	GO	https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11015/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Eduardo%20Junio%20Ferreira%20Santos%20%20-%202020.pdf
20.	O Processo de Militarização de uma Escola Estadual Pública em Goiás	Artigo científico	Miriam Fábila Alves e Neusa Sousa Rêgo Ferreira	2020	GO	https://www.scielo.br/j/es/a/Z3X4pvpXqc4kGq6vnQbv6ts/?format=html&lang=pt
21.	Moralidade, perigo social e militarização das escolas	Relatório final de pesquisa	Daniel Oliveira Zacarias, Luccas Moraes Galli, João Gabriel Nunes Modesto	2020	DF	https://www.jus.uniceub.br/pic/article/download/7500/4727
22.	Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar	Dissertação	Weslei Garcia de Paulo	2019	DF	https://repositorio.unb.br/handle/10482/38155
23.	A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás	Artigo científico	Erlando da Silva Rêses, Weslei Garcia de Paulo	2019	DF	https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/96115/55505
24.	Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça	Artigo científico	Erasto Fortes Mendonça	2019	DF	https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/viewFile/96052/55497
25.	A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil	Artigo científico	Miriam Fábila Alves e Mirza Seabra Toschi	2019	RS	https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/96283/55500
26.	Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação	Artigo científico	Daniel Calbino Pinheiro, Rafael Diogo Pereira e Geruza de Fátima Tome Sabino	2019	DF	https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/95957/55502
27.	Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí	Artigo científico	Marina Gleika Felipe Soares, Samara de Oliveira Silva, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida, Lucineide Maria dos Santos Soares e Rosana Evangelista da Cruz	2019	PI	https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/96132/55510
28.	Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário	Artigo científico	Catarina de Almeida Santos, Miriam Fábila Alves, Marcelo Mocarzel e Sabrina Moehlecke	2019	RS	https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/download/99295/55539
29.	Militarização de escolas públicas e o governo Bolsonaro	Nota científica	Lívia Cristina Ribeiro dos Reis, Miriam Fábila Alves, Eduardo Junio Ferreira Santos,	2019	GO	https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/issue/view/15/v4n2

			Frederiko Luz Silva e Neusa Sousa Rêgo Ferreira			
30.	Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação	Artigo científico	Andréia Mello Lacé, Catarina de Almeida Santos, Danielle Xabregas Pamplona Nogueira	2019	DF	https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96856
31.	“Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia	Artigo científico	Eliana Povoas Pereira Estrela Brito e Marize Pinho Rezende	2019	BA	https://www.seer.ufg.br/rbpa/article/view/95216/55514
32.	Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa	Artigo científico	Edileuza Fernandes Silva e Maria Abádia da Silva	2019	DF	http://seer.usc.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/download/6392/2911
33.	Apontamentos sobre militarização das Escolas Públicas	Artigo científico	Keythellem Silveira da Silva e Rosali Krejci	2019	GO	http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/download/1689/1086
34.	A militarização da escola: um debate a ser enfrentado	Dissertação	Jefferson Fernando Ribeiro Cabral	2018	SP	https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mdh/Jefferson-Fernando-Ribeiro-Cabral.pdf
35.	A Educação para a Cidadania e a Militarização para a Educação	Dissertação	Maria Eliene Lima	2018	GO	http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4051
36.	Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil	Artigo científico	Rodrigo Grazinoli Garrido e Klever Paulo Leal Filpo	2018	RJ	https://revista.s.isfodosu.edu.br/index.php/recie/article/download/109/123?inline=1
37.	Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora	Artigo científico	Paula Cristina Pereira Guimarães e Rodrigo Azevedo Cruz Lamosa	2018	GO/RJ	https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/download/4004/2461

Fonte: BDTD, Educ@, BDM e Scielo (2021).

Os principais debates realizados nessas citadas pesquisas impulsionam, primeiramente, uma diferenciação das escolas cívico-militares com as propriamente militares (ALVES; TOSCHI, 2019; MOEHLECKE et al., 2019; SANTOS et al, 2019; REIS et al, 2019; RESES; SOARES et al, 2019; PAULO, 2019), com mapeamento e inúmeros descritores normativos dessas escolas (SANTOS, 2020; SENA, 2021), e depois, um comparativo da gestão ou da direção disciplinar inauguradas pelas políticas de militarização com a gestão democrática que, segundo os autores, não admite a intervenção de profissionais alheios ao ambiente de

aprendizagem, sem consulta prévia à comunidade escolar e em notável desagrado dos profissionais da educação, ferindo sobretudo a independência e a autonomia das escolas (MENDONÇA, 2019; REIS et al, 2019; RESES; PAULO, 2019; SILVA; SILVA, 2019; GOMES, 2022). É relatado ainda o conflito que a política processa à educação libertadora, com expoente freiriano, de cunho dialógico e intercultural haja vista o estigma da uniformização castrense, a perda da identidade do educando e o disciplinamento como ferramentas de clausula ao ambiente pedagógico natural pelo seu âmago explorador (LIMA, 2018; BRITO; REZENDE, 2019; ALVES; REIS, 2021; CASTRO; SILVA, 2021; RAMOS, 2021; RIBEIRO, 2021; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER; SOUZA, 2021; SOFIATI; BARBOSA, 2021; MOTA, 2021; OLIVEIRA; SAMPAIO, 2021). Em algumas abordagens, foi visível também o reconhecimento dessa política como simpatizante do pensamento conservador e da racionalidade neoliberal, partidários do governo instalado entre 2019 e 2022 no Brasil, em razão da atração dos militares ao plano político e do estreito laço de aculturação a valores tradicionais que fomentam a educação militar (GUIMARÃES; LAMOS, 2018; REIS et al., 2019; QUIROGA et al, 2021; SENA, 2021; ROSEIRO; GONÇALVES; RODRIGUES, 2020) e interrogando, inclusive, como se efetiva o direito à educação nessas escolas (LACÉ; SANTOS; NOGUEIRA, 2019) e se há, de fato, a prometida qualidade e a cessação da violência (CABRAL, 2018; GARRIDO; FILPO, 2018; PEREIRA; PINHEIRO; SABINO, 2019; SILVA; KREJCI, 2019; ZACARIAS; GALLI; MODESTO, 2020; PEREIRA, 2021; RANNA, 2021; SANTOS; SILVA, 2021).

Vale um espaço para o comentário do sociólogo Pereira (2021) acerca da relevância do tema e como se tem retomado um debate no campo acadêmico, não em face do caráter midiático que a política reavivou, mas dos desdobramentos do fenômeno de militarização que invade o ambiente escolar e impacta na formação dos jovens:

A militarização está na moda! Ela está na ordem do dia, invade os espaços e arenas políticas, institucionais, governamentais, orçamentárias, culturais e midiáticas...no momento atual, segundo diversas reportagens jornalísticas, vive-se uma invasão do militarismo nas instâncias decisórias do Poder Público como nunca antes se vivera na história do País. O número de jovens que desejam ingressar nas Forças Armadas nunca foi tão elevado. Trata-se, todavia, de um fenômeno distinto da militarização ocorrida nos períodos ditatoriais da história do País. A que vivemos, atualmente, faz-se sem alarde, sem tanques nas ruas, de forma mais sutil e pouco transparente, malgrado as insistentes e cotidianas denúncias da mídia. Enfim, estudos acadêmicos a esse respeito ainda hão de desenvolver-se durante razoável tempo de nosso futuro (PEREIRA, 2021, p.8).

Nesse aspecto, Romanowski e Ens (2006) ressaltam a importância da análise de campo investigativa em tempos de intensas mudanças, sobretudo junto à literatura especializada, a fim de “identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática

pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39), dentre outros, mas não restritas ao puro levantamento da produção, mas para revelar os múltiplos enfoques e a pluralidade de perspectivas para problemáticas relevantes no campo da educação, a fim de “conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.40).

E o que se compreende desse levantamento demonstrado na tabela acima é que, embora o tema tenha despontado com expressiva notoriedade nos últimos meses, principalmente pelo realinhamento da militarização escolar empenhado pelo programa nacional das escolas cívico-militares (PECIM) e pelo projeto de escolas com gestão compartilhada no Distrito Federal (EGC)⁸, a política tem sido observada majoritariamente a partir do ponto de vista dos educadores, tornando a presente pesquisa intersetorial e inovadora em face das suas singularidades.

Isso porque a pesquisa implementa uma análise sob a ótica dos militares envolvidos no panorama educacional, compreendidos também como atores, intérpretes e tradutores da política, “expandindo o que se entende como ‘contexto da prática’” (MAINARDES, 2022, p.24) e introduzindo uma nova perspectiva e um enfoque heterogêneo ainda pendente de observação na temática. Além do mais, a dissertação transporta transversalmente a Educação em Direitos Humanos para a discussão da militarização escolar, que por meio da abordagem do Ciclo de Políticas, empreende uma complementação aos diagnósticos apreciados pelas pesquisas supracitadas.

Desprezado de olhares corporativistas e protecionistas, o pesquisador fundamenta sua dissertação nas concepções teóricas, porém concretas e transformadoras, dos Direitos Humanos, buscando uma autoavaliação institucional de modo que a Educação em Direitos Humanos não seja vista como “introdução esporádica de alguns temas” (CANDAU; SACAVINO, 2010, p.136), confundida com eventos pontuais ministrados em cursos de carreira ou ainda simples expressões presentes em normativos jurídicos, mas compreendida como cultura balizadora de uma postura ética profissional, realocando inclusive suas estratégias em favor da liberdade e da autonomia para a educação e para a gestão democrática.

⁸ Vale uma nota inicial informativa de que as secretarias de segurança e de educação criticam a terminologia “militarização” na nova política de gestão compartilhada uma vez que se “mantém” a autonomia e a independência pedagógica na estrutura educacional. Entretanto, a pesquisa compreende a militarização como fenômeno e entende que a inserção de militares no contexto escolar, mesmo que fragmentada, instituindo diretrizes castrenses, como a ordem unida e as continências, autoriza sustentarmos essa terminologia. A constatação será melhor debatida no subcapítulo referente à construção da política no Distrito Federal.

A pretensão é a captura da complexidade dessa política (MAINARDES, 2005), úteis para desnudar fundações e alicerces do modelo EGC, suas racionalidades, sobre os quais exsurgirão reflexões aptas a proteger uma permanente Educação em Direitos Humanos há tempos enfraquecida na conjuntura educacional, reposicionando, se necessário, a Polícia no seu genuíno campo de manutenção da ordem e da paz em outros cenários sociais.

Assim, a pesquisa será dividida didaticamente em quatro capítulos, o primeiro reservado à fundamentação teórico-metodológica necessária à compreensão dos conceitos abordados na pesquisa, como a concepção de Estado e de política adotados na investigação, uma vez que “toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, sociedade, homem e de mundo (...). Isso está relacionado à tentativa de articulação entre macro e micro na pesquisa de políticas educacionais” (MAINARDES; STREMEL, 2015, p.8). Ademais, será apresentada uma reflexão acerca da dualidade do conceito de disciplina, encampada nas Instituições militares e no panorama da educação, uma vez que sua concepção semântica compreende o eixo principal da política, seja na “direção disciplinar” (EGC) ou na “gestão educacional” (PECIM), sob responsabilidade dos militares. Ainda no primeiro capítulo, será possível encontrar definições sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) e sobre a abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), formulado por Stephen Ball e outros autores, cujas compreensões são indispensáveis para entender o encadeamento das reflexões impulsionadas nos demais capítulos e como a metodologia dirige a pesquisa, teórica e estruturalmente, em direção à análise da política educacional e seus ajustamentos.

No segundo capítulo, referente ao contexto de influência, a análise focalizará em alguns discursos políticos, nos conflitos ocorridos no processo de adoção do modelo, nos debates presentes nas mídias e nas arenas públicas relativas à formulação da política, apresentando inclusive apontamentos acerca dos investimentos dirigidos exclusivamente às unidades escolares aderentes, dentre outras interferências, as quais, nas palavras de Ball (1992 *in* BALL; BOWE; GOLD, 2017, p.11, tradução nossa), estão “relacionadas à articulação de interesses estreitos e ideologias dogmáticas”. Nesse contexto, a dissertação mergulhará na base ontológica da política com vistas a identificar as influências, entendidas como os verdadeiros fundamentos e motivações do compartilhamento da gestão escolar com instituições de segurança, especialmente em áreas de periferia, fazendo também uma rememoração da educação durante o governo cívico-militar no Brasil.

No capítulo subsequente, serão apontadas algumas observações em instrumentos normativos que regem a política de gestão compartilhada no Distrito Federal no afã de denotar os interesses emaranhados nas entrelinhas dos textos e as lacunas políticas passíveis

de incorporação de significados pelos atores ativos (SOUSA, 2018). É importante comentar que, no tocante aos textos da política, a pesquisa citará, em momentos pontuais, publicações no âmbito do Ministério da Educação, uma vez que a esfera federal impulsionou uma política assemelhada com um compartilhamento da gestão das escolas com militares, dessa vez, das Forças Armadas, conforme regulamenta a Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019. Nesse capítulo de produção normativa, será possível desmembrar os objetivos da política como texto, indispensáveis para confrontá-los a partir da ótica dos entrevistados, sobre os quais é possível certificar como a política se exterioriza.

No quarto e último capítulo, alusivo ao contexto da prática, as ponderações se propõem a compreender como a política é interpretada e traduzida a partir das dimensões contextuais dos militares consultados, muito embora, em razão da recentidade da política, aliada à superveniência do período de pandemia pelo Covid-19, em que foram suspensas as aulas presenciais nas escolas públicas da capital por cerca de três anos, não seja possível esgotar essa análise e exaurir as recriações feitas à política no cotidiano escolar⁹. É importante comentar também que, embora algumas ocorrências já vivenciadas no novo modelo no Distrito Federal consigam desenhar alguns desdobramentos reais da política, essa compreensão do contexto da prática será abordada maiormente por meio de entrevistas semiestruturadas dirigidas aos policiais militares envolvidos nas escolas-piloto, que trará as suas perspectivas e suas experiências nesse período de consolidação, cujo roteiro está apresentado no apêndice B baseado, dentre outras contribuições, nas questões norteadoras sugeridas por Mainardes (2006) elaboradas a partir do trabalho de Vidovich (2002 apud MAINARDES, 2006) e adaptadas para atender ao objeto da política no Distrito Federal.

Insta esclarecer que o contexto dos efeitos e resultados consta nas dimensões conclusivas da pesquisa, haja vista que o período de vigência do modelo é insuficiente para aglutinar resultados sólidos. Foram apresentadas, ainda, reflexões e apontamentos trazidos pela Educação em Direitos Humanos ao presente cenário, além de teses prospectivas acerca da influência da política para a atual geração de jovens no Distrito Federal.

Diante dessas considerações, é possível depreender, então, em uma visão geral, os objetivos, as motivações e os procedimentos metodológicos intencionados na pesquisa, bem como a estrutura formulada para proceder em uma investigação da política e suas

⁹ Fala de Wagner Santana da Secretaria de Educação do Distrito Federal: “Com relação aos dados da gestão compartilhada (...) esses dados são relativos a esse período de pandemia. Todos os estudantes nesse período estavam em aulas remotas e esses dados certamente vão refletir essa situação” (GLOBOPLAY, 2022a, online).

rearticulações notadas nos discursos, construindo por fim uma análise crítica pautada na Educação em e para os Direitos Humanos.

Para tanto, o “romper marcha”¹⁰ para as projetadas reflexões será a apresentação de alguns fundamentos determinantes para pesquisar e teorizar essa política, admitindo a importância de uma consistência interna e epistemológica na condução da análise, uma vez que alguns conceitos são decisivos na formulação e na interpretação dos escopos dos discursos (MAINARDES; STREMEL, 2015).

CAPÍTULO I – ASPECTOS CONCEITUAIS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A análise de qualquer política pública, sobretudo a partir de um referencial epistemológico, pressupõe a compreensão do papel do Estado e sua definição como responsável pela gestão pública instrumentalizada por intermédio de leis, regulamentos, projetos, investimentos e outras ações as quais se articulam com a realidade e seus atores, reafirmando o caráter conjuntivo e pluralista da construção e na concretização das políticas.

Para Mainardes e Stremel (2015, p.8), “a concepção de Estado e de política educacional é determinante na constituição do conteúdo da política, influenciando o seu formato, sua linguagem, as estratégias empregadas para sua implementação”.

De igual maneira, a realidade é interferida pela política e com ela se reconfigura, despontando interesses, ideologias e movimentos afetados por essas estratégias de governo e representações simbólicas do poder do Estado, por vezes, polarizando a sociedade e dando solução ou potencializando as desigualdades.

Portanto, esse primeiro capítulo vai validar uma importante impressão no estudo das políticas públicas (educacionais): a relação direta entre os contextos e as políticas, revelando que dentro dos textos legislativos e dos discursos se emaranham interesses e se remodelam redes políticas, das quais a expressão social e a vida se condicionam e se readéquam.

Na medida em que a pesquisa se aprofunda no discurso da política, reconectando-a por exemplo a episódios históricos assemelhados, ela se aprofunda também nos fundamentos sociais, econômicos, políticos e educativos expressos e latentes na política investigada, exigindo, entretanto, que os conceitos estejam delimitados e a lógica da pesquisa se revele

¹⁰ Expressão militar que representa o passo inicial do movimento de ordem unida.

objetiva na sua perspectiva, no seu posicionamento e no seu enfoque epistemológico (MAINARDES, 2018).

1.1 Estado, Política e Políticas Públicas

Não obstante as diferentes abordagens e teorias gerais de Estado que explicam a sua origem, a sua função e a sua relação com a sociedade, em linhas gerais, a presente pesquisa expõe a concepção regulatória do Estado contemporâneo, que explana uma racionalidade material reflexiva dirigida à atuação normativa e administrativa retroalimentada pelas reconfigurações diuturnas em busca dos direitos e das aspirações sociais (ARANHA, 2018) e que impulsiona políticas como instrumentos de transferência de competência, de defesa de interesses políticos e de governabilidade.

Embora o conceito de Estado se demonstre fluído diante da plenitude de sentidos e dos inúmeros campos de atuação no panorama público e político, na perspectiva da sua supremacia, é possível entendê-lo como uma unidade de dominação (HELLER, 1968) ou ainda como institucionalização do poder (BURDEAU, 1970). Já na perspectiva da noção social do Estado, ele ultrapassa a noção de poder supremo, para atuar em nome de interesses ou fins coletivos, nominados como “bem-comum”.

A intervenção do Estado obedece então a uma lógica que o impulsiona à formulação de políticas e programas inspirados na governança de utilidades, que são a resolução de problemas e a atenção às demandas sociais, ou ainda mudando essas demandas e alterando as expectativas (MURRAY, 2013), em nome de interesses privados ou coletivos.

É importante debater, no entanto, a observação trazida por Ball, Maguire e Braun (2021) que critica a visão convencional de alguns analistas de políticas, em especial aqueles que aplicam métodos dedutivos, os quais tendem a descrever as políticas com base somente “no interesse pessoal ou na maximização da utilidade” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.27) já que, como são sujeitas a ajustes no contexto da prática, as políticas podem ter esses mesmos interesses e propostas reescritas, reinventadas, deslocadas ou reordenadas, podendo alterar, com isso, os objetivos iniciais dos formuladores.

Ball (1994, p.15) ensina que “não é difícil encontrar o termo política sendo usado para descrever muitas diferentes 'coisas' em diferentes pontos no mesmo estudo”. Portanto, para não produzir contradições na pesquisa, principalmente porque a ideia de política para a gestão compartilhada conflita diretamente com a aceção que esta assume no projeto governamental

– que é a de Programa¹¹ – admite-se a definição de política como sendo um plano em nível estratégico onde são apresentados a estrutura da intervenção frente a problemas sociais, os princípios que orientam suas estratégias, os objetivos e os meios para alcançá-los (ROSA; LIMA; AGUIAR, 2021, p.19).

Considerando essas qualidades e, ainda, à independência que o modelo militarista para as escolas públicas caminha no cenário legislativo, com metas próprias, valores e fundamentos singulares e acatando demandas anteriormente não abarcadas nas políticas educacionais, como a prevenção e a repressão à violência, típicos das políticas de segurança pública, é possível prosseguir no entendimento de que se trata de uma nova política educacional, a qual se apresenta como processo e resultado da “ação do Estado que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como decisão de intervenção pública numa realidade social” (BONETTI, 1998, p.21).

É importante, assim, esclarecer esta posição epistemológica para a gestão compartilhada, que é a de compreendê-la como política em face de seu caráter umbrosamente estratégico e apartado das demais diretrizes educacionais, já que os significados que atribuímos para a política, de acordo com Ball (1994, p.13), “afeta ‘como’ pesquisamos e como interpretamos o que encontramos”. Em outras palavras, “como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 58).

Para Mainardes (2018, p.193), a política é o horizonte do Estado, sendo entendida como “uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente” (MAINARDES; TELLO; FERREIRA, 2011, p.156). Então, o conceito extrapola a superficialidade das legislações “resolutivas de problemas”¹² e compreende a política como processo discursivo fruto de negociação, contestação e de luta que podem estar externos ao apartado formal e oficial do Estado (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 25).

¹¹ De acordo com Santos (2021), o termo “Programa” deriva do caráter voluntário da metodologia cívico-militar, que depende de acordo (convênio, parceria) entre o Governo federal e os Estados e Municípios. A autora faz essa afirmação para diferenciar do termo “lei” que, por sua vez, tem o caráter cogente (obrigatório). Embora a argumentação da autora explique a essencialidade da adesão política, esse apontamento, por si só, não é capaz de negar a dimensão estratégica e orientadora natural de uma política.

¹² Para Secchi (2020), uma política pública é, na verdade, uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público cuja finalidade, além desse enfrentamento, dirige-se à sua diminuição e até mesmo à resolução desse problema (SECCHI, 2020). Essa abordagem é criticada por Ball (1994), pois, para ele, a política pública revela planos multifacetários sobretudo porque pode ser readequada e remodelada pelos atores no campo da prática, em face das lacunas de interpretação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

Nessa lição, o autor apresenta uma análise crítica das políticas por meio da leitura, não apenas de seus textos, mas também de seus contextos e consequências, concebendo-a também como discurso (BALL; BOWE; GOLD, 2017), e, portanto, acatando a natureza complexa da formulação de políticas. Evidencia-se a necessária “exploração do contexto histórico, o acompanhamento de como os problemas que geraram determinadas políticas foram construídos e como passaram a fazer parte da agenda política” (MAINARDES; TELLO; FERREIRA, 2011, p. 158).

A política, a partir dessa visão, é entendida como um produto conturbado de conflitos dentro de contextos caóticos¹³ onde se digladiam interesses, motivo pelo qual são escritas e compreendidas a partir de certas racionalidades que trazem uma visão de mundo (cosmovisão) e a versão própria de sujeitos sociais que se sobressaem naquele momento político. As políticas quando adentram o contexto onde devem ser implementadas, tornam-se personalizadas¹⁴ uma vez que “há uma complexa teia de interpretações, traduções, ‘leituras ativas’ e trabalho de ‘escrita’ ao redor da política (Lendvai; Stubbs, 2006) e a efetividade do discurso da política, que produz determinados tipos de sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 29).

As políticas públicas, desta feita, são entendidas como prestações positivas ou negativas do Estado para atender ou alterar as necessidades e demandas sociais, muitas vezes materializadas através de instrumentos legislativos ou ações públicas, sujeitos a reconstruções e traduções, e que são estabelecidos em defesa de algum interesse, o qual pode ser o capital, transplantando, nesse caso, técnicas e valores do setor privado para o público¹⁵. Isso aponta que a política se constrói aglutinada a dimensões contextuais e que, portanto, exige do pesquisador a impressão de um caráter mais dialético, problematizador e crítico à análise de uma determinada política pública.

Isso significa que é possível observar políticas que se direcionam com benefícios à toda a sociedade, com preeminência do interesse público e, aquelas que são produtos da troca

¹³ As políticas não são racionais ou organizadas, mas são feitas de caos, de confusão e de múltiplas disputas, cabendo ao Estado organizar todas as influências, o que pode derivar muitos conceitos contraditórios (MAINARDES, 2021).

¹⁴ Deriva dessa afirmativa de personalização trazida por Ball, Maguire e Braun (2021, p.22) a observação no caso concreto acerca de que a mesma política tem gerado efeitos e resultados diferentes em escolas aderentes à gestão compartilhada (EGC) no Distrito Federal. Segundo os autores, “as escolas são complexas e, por vezes, agenciamentos sociais incoerentes” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.24).

¹⁵ “Os reformadores, em particular, assumem dogmaticamente que problemas de gestão do setor público são suficientemente semelhantes àqueles dos negócios para permitir assim os princípios de gestão do setor privado (se existem) para serem extensivamente aplicados” (METCALFE, 1991, p.5 *apud* BALL, 1994, p.104, tradução nossa).

de vantagens políticas entre grupos de interesse, de preeminente escolha pública (*public choice*), revelando, nesta última, sua ínsita inadequação para explicar as “noções humanísticas da complexidade dos seres humanos e do comportamento social” (BOYD, 1982, p.113 *apud* BALL, 1994, p.110).

(...) colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo. O trabalho com as políticas tem seus prazeres, satisfações e seduções e, para alguns, tem benefícios pessoais. As políticas são repletas de emoções e de tensões psicossociais. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.33).

No campo educacional, Ball e Mainardes (2011) apontam, por exemplo, uma transição da mentalidade keynesiana do Estado de Bem-estar social para o Estado do Trabalho Schumpeteriano¹⁶ a partir da reforma do setor público, que imprimiram mudanças fundamentais “nas formas de provisão, padrões de acesso, nas formas de trabalho, nas relações cliente-trabalhador, nas relações interinstitucionais, nos valores e na ética” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 15). Incorpora-se uma nova cultura de gestão mercantilizada¹⁷, dando vazão a discursos pautados na efetividade, na qualidade, na gestão eficiente, na excelência, na meritocracia, na performance, na concorrência, dentre outros (SOUSA, 2018).

Com a implementação de políticas de descentralização e terceirização da educação, por exemplo, em especial na condução da educação essencialmente por setores privados ou, quando mantida na esfera pública, por outras Corporações pedagogicamente atemáticas, tem-se uma retração do Estado educador concedendo poderes a outros personagens, sobretudo em face da sua ineficiência assistencialista, permanecendo na retaguarda para colher os frutos e resultados da sua ação liberal.

Vale comentar que a militarização das escolas públicas no Estado de Goiás, expoente nacional nesse modelo pedagógico, teve início no Governo de Marconi Perillo após o fracasso da privatização escolar (GOVERNO, 2015), revelando a concepção frugal ganhando espaço inclusive no panorama da educação brasileira (PINHEIRO; GUIMARÃES, 2018).

Em analogia à regulação baseada em gestão, em que o Estado condiciona a organização dos regulados, interferindo inclusive na sua estrutura administrativa, cunha-se, de

¹⁶ Joseph Schumpeter, cujo nome inspirou o conceito de Estado, é um economista austríaco que desenvolveu uma definição mais realista para a democracia, dando origem à Teoria econômica da democracia, cujo pressuposto funda-se no reconhecimento de que são os interesses individuais a força motivadora básica da ação política. Para ele, a democracia é uma simples maneira de gerar uma minoria governante legítima. (LEITE, 2021).

¹⁷ “O mercado é um sistema disciplinar e dentro dele a educação é reconstruída como um bem de consumo. As crianças e suas ‘performances’ são negociadas e trocadas como *commodities* [mercadorias]” (BALL, 1994, p.51, tradução nossa).

igual maneira, uma razão governamental, ou arte de governar como prefere Foucault (2008), que embora pareça não exigir um resultado específico, “desfila sob a bandeira da regulação baseada em desempenho” (COGLIANESE, 2017, p.535) onde existe um fim perseguido ou a ser tutelado. Nessa linha teórica, o Estado interfere na gestão do regulado, normalmente por meio de prescrições normativas, delimitando diretrizes organizacionais, mas, tacitamente, influenciando nos resultados do regulado.

Para Ball (1994), trabalhar na gestão, como articuladora de eficiência e na promoção de desempenhos, é a melhor forma de organizar e administrar escolas na medida em que “faz um profundo trabalho ideológico em relação à concepção e condução da escolarização” (BALL, 1994, p.71). Portanto, a mudança intencionada pelo governo através da política em epígrafe não teria outro âmago senão na reorganização da gestão escolar como ferramenta de produção de resultados complexos, não bastaria simplesmente alterar o material didático ou a base curricular das escolas para assegurar a fidedignidade do produto final, era preciso também estar presente no estágio final com o afã de exercer sua vocação regulatória: a vigilância.

(...) no fundo, o que deve fazer um governo? Ele deve, é claro, dar espaço a tudo o que pode ser a mecânica natural tanto dos comportamentos como da produção (...) e não deve ter sobre eles nenhuma outra forma de intervenção, pelo menos em primeira instância, a não ser a de vigilância (FOUCAULT, 2008, p.91).

Assim o Estado atua como regulador a serviço da manutenção dos interesses e das relações políticas que sustentam essa configuração de poder, acreditando que o gerenciamento do governo, na sua função de administrador das crises de mercado e da sociedade, lança mão das políticas públicas para envidar transformações e regulação na vida social. Ensina Mainardes (2020b) que o Estado é um ponto de convergência que vai administrar as influências que darão abertura à formação das políticas e, tratando-se do ambiente educacional, constitui-se um desafio para a análise de uma política compreender a mutabilidade do papel do Estado e suas relações com o mercado e com o setor privado, “bem como as consequências dessas vinculações para a oferta educacional e para a mudança do que se entende por educação, profissionalismo docente e sistema educacional” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 159).

Desponta então essa noção de poder, que não se apresenta como uma instância ou espécie de potência ou rede (oculta ou visível) que difundiria sua influência no corpo social como parece ser, nem tampouco como uma dimensão fixa (BALL; BOWE; GOLD, 2017), mas como um conjunto de discursos próprios das relações humanas que estabelecem uma ligação de governabilidade. O poder é, apropriando-se da visão de Foucault (1989), um exercício de governo, produto das relações humanas em constante (trans/con)figuração.

As relações de poder permeiam as políticas e que, por essa razão, não podem ser ignoradas. Por outro lado, o poder é decorrente ainda das interações, produzindo subjetividades. Não é um fenômeno de cima para baixo e linear, mas é visto de uma forma relacional e situada (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021). Para Rizvi e Lingard (2010 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 34), “o Estado ‘usa a sua autoridade’ para justificar e legitimar o processo de políticas públicas (...) que, ao fazê-lo, o Estado ‘desempenha um papel importante na produção de ‘auto governar indivíduos’ ou o que Foucault chama de governamentalidade”.

(...) num plano mais geral e abstrato, o Estado seria o *locus* em que se condensariam as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e num plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos do poder que operam nas instituições do Estado (FILICE, 2011, p.77).

Segundo Rosemary Deem (1992, p.12 *apud* BALL, 1994, p.93), “quem se torna empoderado e o que ele faz com esse poder é mais crucial do que uma noção abstrata de empoderamento vista como uma ‘coisa boa’ em si”, provando que o exercício de governo e a mentalidade dos governantes preponderam na verdadeira identificação de posturas em prol do interesse público ou de outros interesses (BALL, 1994).

Governamentalidade é, portanto, um conjunto de relações de poder e técnicas de submissão de interesses, permitindo o controle ou vigilância de uns sobre os outros (FOUCAULT, 1989). E o Estado abre espaço na esfera pública, através da prestação política negativa e frugal, para que outros interesses governem a sociedade em nome de um interesse público restrito (ou seja, que não é tão público assim), construindo superestruturas, e que se demonstram através das arquiteturas, discursos e artefatos políticos sobre as quais os pesquisadores se prostam a investigar a fim de elucidar as bases ontológicas daquela política.

E daí exsurge a adoção de uma perspectiva pós-estruturalista para a pesquisa¹⁸, uma vez que “consideram a ação dos [*relação entre*] sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156) apontando, desta forma, a importância da análise crítica dos discursos e das influências como formas de descobrimento das relações de poder, pois para Foucault (1989), o poder produz verdades (saberes).

Em sua análise de políticas educacionais britânicas e o processo de reestruturação do setor público, Stephen Ball (2006) observa algumas práticas micro-disciplinares e de controle

¹⁸ Peters (2000) ensina que a epistemologia pós-estruturalista é “um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (MAINARDES, 2022, p. 26).

à distância apresentadas em duas técnicas inseridas no serviço educacional nos anos 90, a saber a *Total Quality Management* (TQM) e *Human Resources Management* (HRM), no afã de colonizar as organizações e os indivíduos, mas não no sentido de impor opressão e constrangimento, mas em introjetar uma cultura de auto-regulação (BALL; MAINARDES, 2011).

“É um ‘dispositivo de substituição’ efetivamente ligado ao governo de ‘mentalidades’ e políticas, com realidades organizacionais diárias” (BALL, 2006, p.15). Na visão do autor, o sistema de vigilância instigado por estratégias mercantilistas (frugalidade), como as citadas, estabelece alterações às ideias de profissionalidade e coleguismo por ideias de responsabilização, performances e competição (BALL, 1994, p.64), confirmando a política também como uma ferramenta cultural. Observa-se uma mobilidade inclusive na análise dessas políticas educacionais, voltando a atenção para novas racionalidades e práticas de governança capazes de reformular os contextos diante das ideias surgidas nesse panorama de “mercantilização, corporatização, novos modos de responsabilização (*accountability*), cultura de auditoria, escolha de escola, ‘*devolution*’ e outros fenômenos tipicamente associados a formas neoliberais” (SAVAGE *et al.*, 2022, p.6).

A política como discurso se mostra cultural quando, ao estabelecer regimes de verdades, estruturam modos e regras de comportamento em torno dessas verdades que, por sua vez, conectam-se com a realidade e a altera. No campo da educação, as políticas reverberam essa natureza cultural-transformadora na medida em que a constituição de valores em programas e diretrizes educacionais conduzem as ações pedagógicas; e a política em estudo é a evidência notória dessa afirmação.

Quando se afirma que a indisciplina é uma das principais barreiras para a qualidade do ensino (ESCOLA MILITARIZADA, 2019)¹⁹, e conseqüentemente do minguado acesso dos alunos de periferia às universidades, fomentando a violência como resultado da ausência de instrumentos coercitivos e de vigilância, tem-se a instauração de uma metodologia de comportamento apoiada na aculturação dos fundamentos castrenses e seus valores, como política educacional, acreditada principalmente por um novo Estado com ideais liberais, regulatórios e conservadores.

Comportamento, gestão de sala de aula e “controle” do estudante têm sido sempre áreas de preocupação e atividade para “[...] os elaboradores de políticas, para as escolas e seus professores” (POWELL; TOD, 2004, p. 1). (...) A preocupação com o

¹⁹ Segundo Mauro Oliveira, assessor especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal, “um dos fatores que interrompe ou não permite que o processo de aprendizagem aconteça na sua forma mais plena é a falta de disciplina” (ESCOLA MILITARIZADA, 2019, online).

comportamento e a disciplina nas escolas é altamente visível mesmo, ou talvez especialmente, para aqueles que estão de fora das escolas (...). Em se tratando do indivíduo, a incapacidade de gerir esse aspecto do repertório profissional do professor pode sinalizar uma incapacidade de ensinar ou que a própria escola está “falhando”. Existem preocupações sobre aumento alegados de ilegalidade e violência. Por vezes, este “atravessar” a vida escolar, por exemplo, uso de drogas e esfaqueamento. Uma resposta tem refletido em um aumento significativo na demanda das escolas “salvaguardar” seus alunos, bem como promover atitudes sociais positivas e disciplinares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 156).

Considerando que a viabilidade de uma política se submete ao nível de aceitação pública de um determinado discurso e que essa mesma aceitação se altera diante dos contextos e influências vivenciadas em um momento histórico-político-social, percebe-se, com o crescimento da violência e a eclosão de um governo de estratégias liberais no Brasil, uma abertura para políticas de governança pública na educação e a instituição de novas pedagogias de comportamento. Essa ideia foi apontada por Joseph Paul Overton (2003) em um conceito que ele denominou de “janela do discurso” e que veio a ser denominado, após sua morte, de “Janela de Overton de Possibilidade Política” (RUSSELL, 2006; MACKINAC CENTER, 2019).

A ideia geral da Janela de Overton demonstra que os políticos se limitam a buscar políticas que são amplamente aceitas em toda a sociedade, como opções políticas legítimas. Diante disso, é através da mudança ou da condução da opinião pública acerca de determinado tema que se legitima uma política, ou seja, “quando a janela de possibilidades políticas é movida ao longo do espectro político, o impossível torna-se desejável e o simplesmente desejável torna-se imperativo” (RUSSELL, 2006). Por essa razão, seria inconcebível, por exemplo, a admissão da política de gestão compartilhada no período de redemocratização, quando a sociedade clamava pelo término da gestão dos militares no País, acompanhando, deste modo, a afirmativa de Ball, Maguire e Braun (2021, p.150), de que as “políticas também têm seu tempo bem como o seu lugar” para se solidarem, dando relevância, portanto, aos contextos na compreensão de uma política, desde a sua formulação à sua efetivação prática.

(...) o elemento contextual pode ser estudado por meio do conceito de janelas de oportunidade. Elas são conjunturais e abrem-se quando ocorre alguma mudança na dinâmica da atividade política, como uma mudança de governo, alteração na distribuição de partidos políticos no parlamento ou na opinião pública; ou quando um novo problema consegue atrair a atenção de atores (por meio de indicadores, eventos/crises ou feedback de ações governamentais) (Capella, 2007; Kingdon, 1995). Alguns destes eventos são periódicos, como as mudanças de governo em virtude das eleições, outros são relativamente imprevisíveis. Por fim, as janelas se caracterizam pela abertura de um período de maior receptividade por parte de atores políticos/os e representam uma oportunidade para atores mobilizadas/os tentarem chamar atenção sobre problemas particulares (Muller & Surel, 2002) (ROSA; LIMA; AGUIAR, 2021, p. 52).

É importante dizer que as instituições são compreendidas como produtos de um discurso que, por sua vez, relaciona-se mutuamente com os textos das políticas e a ação pública (PHILLIPS; LAWRENCE; HARDY, 2004). Isso significa que um discurso pode construir uma convenção dando sentido a determinada forma de agir e de pensar. As instituições, como construções discursivas²⁰ produzidas por meio de interações significativas, influenciam, então, o comportamento, moldando entendimentos (PHILLIPS; LAWRENCE; HARDY, 2004). É o poder intrínseco nos discursos produzindo seus saberes e os legitimando nas ações e políticas.

A política educacional de militarização reflete essa cultura de comportamentos, em que se moldam cognições, inclusive criando crenças sobre o que é adequado, as percepções sobre valores e as expectativas de futuro (MURRAY, 2013). Ao estabelecer “que o novo modelo [*de gestão compartilhada*] vai melhorar a condição das escolas” (IBANEIS, 2019 *apud* DUTRA, 2019, online)²¹, sobretudo porque se baseia nos padrões de ensino das escolas militares (BRASIL, 2019), há uma influência potente para o comportamento e para a aceitação do projeto, tendo a cessação da violência intramuros como seu slogan mais convincente.

Essas reflexões, desde a imposição de valores, passando pelo exercício de poder, até a imposição de comportamentos rechaçam o caráter meramente de programa da política de gestão compartilhada (ou de militarização) que aduz a um recorte setorial ou temático em nível tático e explana, nas lições de Muller (2018), um complexo remodelamento cultural tendo em vista a existência de planos em nível estratégico, onde se localizam as disputas e as arquiteturas políticas. Não se trata de um tratamento a um problema público simplesmente, como o acesso às universidades pelos estudantes de periferia, mas a reconstrução de um modelo dito ideal de educação como no retorno a valores conservadores e do resgate, a exemplo do papel do professor da sala de aula vitoriana.

Entretanto, a definição de como é compreendida a disciplina no panorama da política é imprescindível para entender os seus discursos, já que é o seu elemento paradigma na

²⁰ Phillips, Lawrence e Hardy (2004, p. 638) advertem que embora todas as instituições sejam produtos de discursos, nem todos os produtos discursivos são igualmente instituições.

²¹ No tocante à política nacional, a Ata de votação para a implantação da gestão compartilhada no CEF 04 de Planaltina para o ano de 2022 descreve em seu conteúdo que “o PECIM se propõe a atentar para as diversas situações de vulnerabilidade social, de modo a direcionar um novo olhar, mediante um novo modelo de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógico e resultados positivos para as escolas do Programa” (Processo n. 00080-00042908/2022-16).

estruturação do projeto e, principalmente, para compreender como os policiais militares interpretam e traduzem os ditames da gestão disciplinar para o cotidiano escolar.

1.2 A dualidade do conceito de disciplina

Embora a palavra “disciplina” possua inúmeras definições, a presente pesquisa delimitará como dual seus conceitos, uma vez que fará uma comparação entre o que ela significa no campo pedagógico e no campo militar, dado o compartilhamento das unidades escolares entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública, ou o Ministério da Defesa no caso do Programa Nacional das Escola Cívico-militares (PECIM).

Preliminarmente, resta necessário justificar essa abordagem na análise da política de gestão compartilhada para então discorrer a respeito da semântica do vocábulo para as Instituições. Isso porque o compartilhamento da gestão escolar inaugurado pela Portaria Conjunta nº 01 de 31 de janeiro de 2019, e que persiste na Portaria Conjunta nº 22 de 28 de outubro de 2020, divide a gestão das escolas aderentes, anteriormente central e autônoma, conforme descrevia a Lei Distrital nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012)²², em três estruturas independentes e paritárias: a Gestão Estratégica, a Gestão Pedagógica e a Gestão Disciplinar-Cidadã.

A Gestão Disciplinar-cidadã, em especial, correspondente às ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética dos educandos, sob responsabilidade e coordenação da Secretaria de Segurança Pública, é executada por meio da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros Militar (na política distrital). Em outras palavras, a gestão disciplinar representa a atribuição dos militares no ambiente escolar que se traduz na imposição de regras de comportamento cuja obediência está sujeita a penalidades as quais, segundo define o regimento, “devem ser encaradas como um instrumento de caráter educativo e de promoção da convivência escolar a serviço da formação integral do aluno” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019, art. 2º).

Nessa metodologia, incumbe, portanto, às instituições militares a “coordenação de atividades extracurriculares e ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética do corpo discente, objetivando o bem-estar social” (DISTRITO FEDERAL, 2021a, art. 1º §2º).

²² Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios: (...) III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Nessa concepção, a disciplina escolar, a qual ao lado da moral e dos bons costumes compreendem “elementos básicos indispensáveis à formação integral do aluno e ao pleno exercício da cidadania” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, art. 12), representa a prescrição para o bem-estar, razão pela qual um dos objetivos das escolas com gestão compartilhada, conforme alude o art. 2º, inciso V do normativo, é o aumento da disciplina e o respeito hierárquico (DISTRITO FEDERAL, 2021a), justamente os dois principais pilares das instituições militares.

Dentro das Forças Armadas e Forças Auxiliares, ao lado da hierarquia, a disciplina se vincula como princípio basilar que sustenta os valores castrenses, sendo vital na sobrevivência das instituições militares, conforme asseguram os artigos 42 e 142 da Constituição Federal da República (CF/88).

Segundo o Regulamento Disciplinar do Exército (RDEx), aplicável à PMDF e ao CBMDF, a disciplina militar é a “rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes do organismo militar” (BRASIL, 2002, art. 8º caput).

Essa ideia de irrestrita observância das regras, sobretudo as legislativas, ou “obediência pronta às ordens dos superiores hierárquicos”, como prefere o artigo 8º, §1º, inciso II do RDEx, justifica-se em contextos de guerras e segurança onde eventuais discordâncias ou debates na iminência de um combate pode arruinar o propósito da organização militar e abalar a coordenação e o cumprimento necessários nas investidas bélicas e operacionais.

A disciplina, portanto, nessa conjuntura manifestada no dever de obediência, alcança sua melhor compreensão nas lições de Martins (1996, p. 24) que a conceitua, no plano da fenomenologia existencial, como uma “imposição de comportamentos absolutamente afinados aos imperativos da autoridade, do serviço e dos deveres militares”.

O Estatuto dos Militares acrescenta que a disciplina exige esse acatamento integral das normas e disposições pois são elas que “fundamentam o organismo militar e coordenam seu funcionamento regular e harmônico” (BRASIL, 1980) e portanto, deve ser mantida “em todas as circunstâncias da vida entre militares” (BRASIL, 1980).

Conforme preconiza o Decreto nº 88.545, de 26 de julho de 1983, a disciplina militar manifesta-se basicamente pela: a) obediência pronta às ordens do superior; b) utilização total das energias em prol do serviço; c) correção de atitudes; e pela d) cooperação espontânea em benefício da disciplina coletiva e da eficiência da instituição (BRASIL, 1983a).

Na visão de Lacerda (2020), a disciplina não se limita à imposição de comportamentos como se fosse um código de ética, mas se constitui em um dever sob o qual se expõe um sentimento de pertencimento:

A disciplina é um princípio complementar ao da hierarquia e consiste em um conjunto de regras de comportamento a que os militares devem obedecer em sua vida profissional, em tempos de paz, mas principalmente, de guerra(...) não se trata meramente de um ‘código de ética’(...) são regras impositivas que estipulam as formas adequadas de procedimentos sociais, profissionais, técnicos etc. Os militares são obrigados a seguir cada um desses procedimentos, sob pena de serem punidos(...). Nestes termos, o comportamento de cada indivíduo integrante das forças armadas é extremamente regrado e a noção de pertencimento a uma coletividade que vem antes e está acima de cada um dos indivíduos é muito forte (LACERDA, 2020, p. 10).

Irrompe dessa análise, o poder incisivo que a disciplina evoca no sentido de uniformizar o comportamento humano, cujo conteúdo, segundo Max Weber (1982, p.292), é a execução de uma ordem recebida, “coerentemente racionalizada, metodicamente treinada, e exata, na qual toda crítica pessoal é incondicionalmente eliminada e o agente se torna um mecanismo preparado exclusivamente para a realização da ordem”.

Esse rigorismo do qual se reveste a disciplina no contexto militar se justifica pela própria natureza e atribuições constitucionais dessas Instituições, sendo fundamental para a manutenção da ordem e da estabilidade imprescindíveis para a eficiência das Forças Armadas e das Forças Auxiliares.

Destaca-se na compreensão do poder disciplinar que vigora no ambiente castrense, o recente pronunciamento do Comandante do Exército em 16 de setembro de 2021 que, ao instruir a tropa acerca de uma crise existente entre os Poderes Executivo e Judiciário e que apontava para uma possível instabilidade política no Brasil durante a comemoração da independência, alertou para que os subordinados confiassem na interpretação dada por seus comandantes para “a busca da verdade dos fatos” (MENSAGEM, 2021, online):

Por isso, muita cautela com o que circula nas mídias sociais! Analisem, com critério, e façam a correta interpretação das informações que acessam ou recebem, mas, principalmente, **confiem, ainda mais, em seus comandantes e chefes, em todos os escalões hierárquicos! Eles estão investidos de autoridade e responsabilidade para transmitir a vocês a melhor, mais ética e profissional leitura dos acontecimentos, além de orientá-los no correto caminho a seguir** para o cumprimento do dever (...). Reforçando a fé inabalável na missão do Exército Brasileiro, concito a todos a manter o foco em suas atribuições, desempenhar, com a dedicação de sempre, as suas tarefas diárias e preservar a união e a coesão, **tendo sempre como base sólida a hierarquia e a disciplina, verdadeiros apanágios de nossa vocação militar.** (MENSAGEM, 2021, online, g.n.).

Nota-se uma aceção direcionadora e bancária na hierarquia militar, que embora admita a análise das informações pelos subordinados, apresenta em contrapartida uma pronta e “melhor” interpretação dada pelos superiores hierárquicos, restringindo, desta feita, o

processo criativo e crítico na construção dos próprios entendimentos acerca de qualquer tema pelos demais militares. Tolhe-se, nesse entendimento, a subjetividade para que uma ordem ou uma missão, por exemplo, não percam o resultado útil diante de discussões ou ponderações dos subordinados. Aqui, imperceptíveis na coleção das normalizações castrenses, o poder disciplinar e a vigilância conduzem à internalização de comportamentos, condutas e enunciados exigidos pela ordem institucional (BURKE, 2007; FOUCAULT, 2004).

Por outro lado, no ambiente educacional, não se demonstra primordial a imposição rigorosa e imponderável de comportamentos tal como nos quartéis. Primeiro, porque não são os discentes soldados treinados para o combate, onde se exige uma uniformidade de reações, fulcradas sobretudo num “senso de ‘dever’ e ‘honra’”. Segundo, porque essa exigência suprime o comportamento inovador e crítico do educando, retardando a formação emancipatória de que a “aprendizagem da assunção do sujeito” deve (ou deveria) se revestir.

Isso significa que a disciplina no contexto educacional não se coaduna com os mesmos valores que ela representa na esfera castrense, evidenciando, na conjunção dessas realidades, um dualismo não confundido apenas no sentido semântico, mas estrutural na sua concepção teleológica, acarretando reverberados e inquietantes questionamentos.

Sopesando a autoridade necessária para a prática docente e a liberdade fundamental para garantir a manifestação da natureza inquietamente e indagadora do estudante, tem-se a disciplina, no contexto educacional, como um equilíbrio harmônico entre esses princípios, afastando, entretanto, da majoração de qualquer um deles, seja para o autoritarismo ou para a licenciosidade (FREIRE, 1996):

Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (...). A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (FREIRE, 1996, p.46-48, g.n.).

Enquanto que nas Forças Armadas e Auxiliares a disciplina tende à obediência hierárquica, sustentada no conceito de autoridade, no panorama da educação (pautada nos Direitos Humanos), como se percebe nas lições de Paulo Freire (1996), o alvoroço, podendo ser sinônimo de insubmissão (FREIRE, 1996), rebeldia (FREIRE, 1996; SOUSA SANTOS, 2019b) ou de transgressão (HOOKS, 2013), é ambicionado para o desenvolvimento da autonomia do educando, aliada à sua própria formação ética e libertadora (FREIRE, 1996).

Nessa dicotomia, Lacerda (2020) qualifica a vida civil como um ambiente regido pelas ações isonômicas e pela liberdade, podendo as pessoas, inclusive, recusar outras opiniões, enquanto que na vida militar, essa mesma liberdade, em alguns momentos, conduz à libertinagem, opondo-se ao patriotismo:

Enquanto os militares regem-se pela hierarquia e pela disciplina, os civis caracterizam-se pelas ações isonômicas (a igualdade perante a lei) e pela liberdade e, assim, podem organizar-se como quiserem, podem manter as opiniões que desejarem, podem recusar as opiniões uns dos outros etc. Todavia, em diversos momentos e situações, os militares podem considerar, com ou sem razão, que essa liberdade conduz à 'libertinagem' e que a política dos civis consiste em 'politicagem' (...) a que se opõem ao patriotismo, a honradez, a abnegação, a visão de longo prazo própria dos militares (LACERDA, 2020, p.12-13).

“A disciplina de Freire é vista como uma vertente para a libertação, algo a ser racionalizado, um equilíbrio para que a liberdade exista, algo que deve ser praticado para que a liberdade seja conjugada realmente, pois sem a disciplina, a liberdade não teria limites” (ESTRAI, 2017, p. 37). Corroborando, Burke (2007, p. 178) afirma que, para o processo educacional, “há um equilíbrio potencial a ser alcançado entre os objetivos da disciplina que visam controlar o ‘comportamento’, e a disciplina que visa promover o estudo”.

Em outras palavras, a disciplina existe tanto no treinamento militar, que é focado para o exato cumprimento das missões operacionais dentro dos padrões e expectativas já previstos e propalados pelo modelo instrucionista, como na educação autoral a qual reaviva a criatividade e, eventualmente, a disrupção, conforme ensina Demo (2019):

(...) disciplina por disciplina não tem valor pedagógico (Tiba, 2007; 2007a), mas é parte de estudar, ler, pesquisar, elaborar, ou seja, atividades de aprendizagem implicam tal esforço disciplinado, mesmo que autoria criativa contenha dinâmicas disruptivas naturalmente; estudo apenas disciplinado é "instrução", "treinamento", bom para pau mandado, não para gente dotada de autoria; quando reconhecemos que pais precisam impor limites ao comportamento dos filhos (argumento bem elaborado por Tiba [2007; 2007a]), admitimos que, se autoritarismo nunca cabe em educação, perder a autoridade igualmente (DEMO, 2019, online).

Punições decorrentes de sentar-se no chão (falta 21), portar figurinhas no interior da escola (falta 22), ficar na sala de aula durante os intervalos (falta 40), beijar ou namorar (falta 44), mexer em forma (falta 8), executar movimentos de ordem unida de forma displicente (falta 15), negociar ou apostar com colegas (faltas 51 e 59, respectivamente) ou manifestar-se coletivamente contra norma do colégio (falta 83) expressam o rigor que a política em curso impõe na preservação da disciplina no ambiente escolar, transvertendo o fundamento descobridor, libertário, crítico e despreocupado naturais das etapas infantil e juvenil. Quando se nega, por exemplo, a possibilidade do educando em reprovar uma norma ou regra, aplica-se a disciplina sistemática dos preceitos militares, da fiel observância das leis, e não a disciplina emancipatória quista nas salas de aula, a qual oportuniza a contestação.

Segundo um dos policiais entrevistados, não é permitido, por exemplo, andar de mãos dadas dentro ou fora da escola, existindo uma punição quando o ato tem um cunho amoroso e outra simplesmente pelo contato físico (POLICIAL C, 2022). Observa-se que as faltas expressas no Regulamento dos Colégios Cívico-militares (DISTRITO FEDERAL, 2019c) explicitam a mesma lógica e pedagogia do quartel (SANTOS; ALVES, 2021) e corrompem o condão didático existente no cotidiano escolar, que não se restringe ao conteúdo material dado em sala de aula, mas também nasce das interações sociais e inter-relações pessoais intrínsecas do convívio escolar, que deve ser, sobretudo, um espaço coletivo de aprendizado e de inclusão. A disciplina, nessa visão, não deveria envolver apenas faltas e sanções expostas em um regulamento, mas como mediadora de uma educação democrática, que pressupõe até mesmo a insubmissão (FREIRE, 1996).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2019, p.527), “o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjectividades inconformistas e rebeldes”. É a denominada pedagogia do conflito, que nas mesmas linhas de Freire (1996) e Hooks (2013), aduz uma educação para o inconformismo, a qual parte de uma conflitualidade dos conhecimentos e invoca uma desestabilização dos modelos dominantes, sobretudo das políticas educacionais apartadas do real sentido da aprendizagem (SOUSA SANTOS, 2019b).

Nas palavras de Demo (2021, online), “aprender é formar um modelo interno do mundo externo (...) permite que o cérebro capte um fragmento da realidade que antes havia passado despercebido e usar para construir um novo modelo do mundo”. E, tratando-se de um novo projeto de sociedade desenhado pelas práticas educacionais empreendidas no presente, a constituição dos Direitos Humanos em uma sociedade plural e democrática não se limita à dimensão institucional da escola ou mesmo da polícia, mas está profundamente vinculada à realidade social e política (MOREIRA PINTO; TAVARES ZENAIDE, 2021).

Logo, observa-se inteira dissonância da disciplina militar, que não abre espaço para reflexões questionadoras, sob pena de descontrole ou insubmissão da tropa, com a disciplina libertadora pugnada para a educação, a qual representa o espaço suficiente para que a autoritarismo não governe ou que a licenciosidade negue a vocação ontológica do ser humano, estabelecendo entre si um confronto dialógico:

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se (FREIRE, 1996, p.46).

Embora a prática possa revelar que a gestão disciplinar vista nas escolas aderentes ao modelo de gestão compartilhada não manifeste integralmente a concepção castrense de disciplina, que pugna pela uniformidade e obediência, a escolha das Instituições militares, tão somente, válida por qual significado se interessa oportunamente a política. Segundo Serafim (2021, p.80), mesmo que a segurança e a ordem sejam necessárias para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, não se pode renunciar à humanização dos educandos com a militarização das escolas públicas.

Dadas essas diferenças, observa-se que ao adotar uma postura castrense no ambiente educacional, mesclando ou confundindo o valor da disciplina nesses contextos e perspectivas, desponta uma ideia de disciplinarização, o que Foucault (2004) denomina como estratégia de vigilância e adestramento:

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos (...). O treinamento das escolas deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais (...). O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo (FOUCAULT, 2004, p.106-195).

Esse adestramento com fundamento apropriador, como qualificou Foucault (2004), objetiva assim a manutenção de um corpo obediente, dócil, que nas palavras do filósofo, é aquele corpo “que pode ser submetido, que pode ser usado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p.138). É desse axioma que se permite afirmar que a disciplina representa uma fase inicial para uma aculturação do indivíduo – “adestrar para retirar e se apropriar mais e mais”²³ (*ibidem*, p.172). Em termos econômicos de utilidade, a disciplina aumenta as forças do corpo, torna-o apto para o trabalho, já em termos políticos de obediência, ela as diminui (*ibidem*, p.140).

Olhando para a metodologia de seleção das escolas, exclusivamente localizadas em áreas de periferia, Demo (2015b) adverte para o tom disciplinador como ingrediente para a perspectiva subserviente de educação:

O tom disciplinador da escola é predominante, em especial quando se trata de escola para gente pobre. Mais que ninguém, pobre precisa ser “enquadrado”. Quando se monta uma escola para gente marginalizada – que precisa da melhor escola imaginável para sair do atraso e poder acompanhar o colega mais rico – o que logo vem em mente é uma instituição disciplinar, onde alunos obedientes engolem friamente o que docentes que não sabem aprender empurram goela abaixo. Não existe o gesto da escola que vai ao encontro do estudante – vai de encontro! Não se cuida de montar ambiente adequado para que se possa gostar de aprender, para o qual disciplina é instrumentação importante, mas não razão de ser. Sobretudo

²³ “(...) de dresser pour mieux prélever et soutirer de plus en plus” (FOUCAULT, 2004, p.172).

despreza-se um dos resultados mais fundamentais da neurociência: aprendizagem vem de dentro, da motivação intrínseca; precisa de estímulo externo, mas só vale quando se transforma em interno (DEMO, 2015b, online).

Barbosa (2013, p. 223) lembra que “o desejo de dominar e de moldar o desenvolvimento intelectual e cultural do povo na direção dos objetivos predeterminados e seguros permaneceu extremamente forte durante a época vitoriana: e continua vivo ainda hoje”, confirmando que o resgate vitoriano para a educação (BALL, 1994) persegue outros interesses e não o da aprendizagem.

Durante o período vitoriano, a prática de repetir as lições era bastante recorrente nas aulas (...). As escolas e professores, portanto, não tinham interesse em guiar as crianças no processo de aprendizagem, nem elas precisavam realmente entender o que estavam estudando. As aulas caracterizavam-se por uma repetição mecânica das lições, o que resultava na inabilidade dos estudantes de pensar sobre elas. Além do mais, este tipo de prática não instigava, mas prejudicava, aquilo que Carroll considerava o maior tesouro da infância: a imaginação. (SOUZA, 2020, p.5).

E reitera que em pedagogias vitorianas, “as crianças eram ensinadas a permanecer caladas e nunca questionar o professor. Se em algum momento elas o fizessem, seriam provavelmente punidas” (SOUZA, 2020, p.5), mantendo assim os educandos sob o efeito do medo e da resignação.

Para Demo (2015b) quando a disciplina deixa então de ser meio e passa a ser o próprio fim, ela se torna obsessão e afasta a felicidade do ambiente escolar, uma vez que homogeneiza os alunos e os afasta de sua natural habilidade humana, sedenta pela busca do conhecimento de maneira autônoma e vocacional (FREIRE, 1996). Já Santos e Silva (2021, p.513) explicam que “a disciplina na escola não está (ou não deveria estar) comprometida com a padronização de comportamentos, mas na apropriação de práticas que proporcionem aprendizagem, atividade inerente às instituições escolares”.

Sem pretender esgotar as reflexões que o tema empreende na análise da política de gestão compartilhada, focando quase que exclusivamente na investigação epistemológica do conceito de disciplina e em como ela se materializa diante de suas plúrimas interpretações, já é possível verificar o nível de criticidade que a estratégia de inserção da disciplina militar exige na análise e do quão profundos devem ser os olhares do investigador nessa tarefa. Desponta, por meio da dileção pela disciplina, a construção de um ambiente de quadriculamento (FOUCAULT, 2004), congruente para uma intelecção mercadológica, mas potencialmente lesiva para a educação libertadora e transformadora própria dos Direitos Humanos.

1.3 A Educação em e para os Direitos Humanos

A educação entendida como propulsora do pleno desenvolvimento da personalidade humana e de fortalecimento dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais foi trazida em 1948 pela Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (SOUSA, 2017). Suas concepções foi inspirando o desenvolvimento de planos e programas, em nível internacional, com o fim de institucionalizar práticas educativas de formação para a cidadania e da defesa do ambiente escolar democrático e plural, a exemplo da “Recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacionais e a educação relativa aos Direitos Humanos e as liberdades fundamentais” em 1974 elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para Zenaide (2016, p.47) é quando “vão tomando corpo as diretrizes e estratégias em nível global para a inserção dos Direitos Humanos numa perspectiva intercultural em todos os níveis e formas de educação”..

E nessa trajetória de institucionalização, colocando a educação como destaque no processo de promoção, difusão e defesa dos Direitos Humanos e que daria abertura para o desenvolvimento de políticas nesse sentido na América Latina, destaca-se a criação do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) em 1980 voltado, dentre outros objetivos, para a formação de educadores do setor público e da sociedade civil. Cita-se também o Plano de Ação Mundial sobre a Educação para os Direitos Humanos e Democracia, em 1993, mesmo ano da II Conferência Mundial de Direitos Humanos que concebe a educação como vetor de formação cidadã.

Em 1994, por meio da Resolução 49/184, a ONU proclama a Década da Educação em Direitos Humanos, inspirando no Brasil a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (REBEDH), em 1995, e ainda o lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996, com o eixo “Educação para uma cultura dos Direitos Humanos e da cidadania” (ZENAIDE, 2016).

Em 2003, por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR, cria-se então o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), responsável por elaborar em 2006 o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de natureza orientadora para as políticas públicas²⁴. A educação básica é um dos eixos do PNEDH, pois uma das propostas do instrumento é creditar a escola, como espaço privilegiado para a

²⁴ Diretrizes com força de lei para a educação básica e para a educação superior.

construção e consolidação da cultura de Direitos Humanos, sobretudo na prática escolar, assegurando o caráter transversal e dialógico entre os atores sociais.

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos Direitos Humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2007, p. 31).

Vale mencionar que, embora vanguardista na consolidação da Educação em Direitos Humanos na América Latina, o PNEDH brasileiro teve significativo aporte no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), aprovado em 2004 pela ONU, que concebe a Educação em Direitos Humanos “além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2007, p.31). Logo, importa acentuar que a Educação em Direitos Humanos vem do campo internacional para o nacional, incorporando no Brasil diretrizes sedimentadas pela UNESCO:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos Direitos Humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2007, p.24).

A Educação em Direitos Humanos, como inscreve o PNEDH, orienta práticas educativas que “possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (BRASIL, 2007, p. 31).

A afirmativa de que a Educação em Direitos humanos pugna por uma pedagogia emancipatória e reformadora se fundamenta pelo próprio caráter teleológico dos Direitos Humanos, orientado para a “formação do sujeito de direitos (...) dotados de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político” (BRASIL, 2007, p.25).

Nesse sentido, os Direitos humanos funcionam como “uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática” (SACAVINO, 2009,

p.240) e a Educação em Direitos Humanos, segundo Rodino (UFG, 2021, online), “busca ser um motor de transformação nos indivíduos e na sociedade”.

Vale, nesse momento, demarcar que a educação é um campo estratégico de desenvolvimento social e, portanto, o debate de políticas que se enveredam nessa seara é central haja vista a relação direta da educação com a preparação de sujeitos políticos e o pleno desenvolvimento cultural dos indivíduos, como fortalecem Amancio e Castioni (2018):

A educação aparece como estratégia para o desenvolvimento da sociedade (...). Para que isso ocorra, segundo Pinheiro (2010, p 59), a educação é compreendida como um “processo permanente, e a cada momento mais sofisticado de preparação de homens e mulheres para uma participação política cada vez mais complexa, para seu pleno desenvolvimento cultural e para uma atividade produtiva que se transforma, contínua e rapidamente” (AMANCIO; CASTIONI, 2018, p.7).

Ocorre que, conforme apontou Nancy Flowers (2004), a Educação em Direitos Humanos é definida seguindo diferentes abordagens, conforme a ótica do legitimado político, produzindo um conceito à luz do governo, à luz das entidades não-governamentais, como as ONG’s, e do ponto de vista dos educadores e dos intelectuais.

Para o governo, a Educação em Direitos Humanos valoriza os objetivos e resultados, em especial os relativos à preservação da ordem, com preferência de expressões como paz, tolerância, democracia, desenvolvimento e justiça social. Outra observação de Flowers (2004), nesses sujeitos, é a importância dada ao aprendizado de instrumentos internacionais e regionais, sobretudo jurídicos, parecendo na visão de Candau e Sacavino (2010, p.116), “sugerir que o valor da Educação em Direitos Humanos baseia-se em sua instrumentalidade estratégica para a coesão social”.

Já no ponto de vista das organizações não-governamentais (ONG’s), embora também enfatizem os resultados, o enfoque está na educação e na sua instrumentalidade “para a mudança social, para limitar o papel do Estado, proteger as pessoas do poder do Estado e, em alguns casos, para permitir que o povo alcance o poder do Estado” (CANDAU; SACAVINO, 2010, p.117). Aqui as expressões preferidas são empoderamento, proteção, vítimas, violações, oprimido, dentre outras.

Ainda na concepção das ONG’s, observa-se uma natureza de engajamento e ativismo no sentido da educação ser uma ferramenta para capacitar grupos vulneráveis a reivindicarem seus próprios direitos, sobressaindo, desta forma, processos de conscientização na busca de uma transformação social.

O terceiro tipo de definição, colhida desta vez de educadores e intelectuais universitários, dá ênfase aos valores da Educação em Direitos Humanos. Há um destaque para o termo “humano” da expressão, sendo encontradas palavras como princípios, normas,

padrões, valores e escolhas morais, todas enaltecendo o caráter ético preferido por esse grupo. Para Flowers (2004), no entanto, os acadêmicos embora saibam da importância da Educação em Direitos Humanos, não conseguem situá-la junto a outras formas de educação, como para a cidadania, democracia, moral ou para a paz, por exemplo.

Assim, diante da complexidade e da multiplicidade de perspectivas que a Educação para os Direitos Humanos opera na conjuntura política e social, bem como do grau de mutabilidade e rearranjos culturais que alteram os posicionamentos e os interesses dos atores e legitimados, busca-se compartilhar esses conceitos compreendendo a Educação, em sua totalidade, ou seja tanto como ferramenta teórica que constrói uma ética de solidariedade e de coesão social, mas também prática no tocante à impulsão e às inspirações de luta e de ativismo em defesa dos Direitos Humanos. A compreensão a respeito da Educação em Direitos Humanos não deve, portanto, ater-se às dimensões governamentais e aos marcos institucionais e jurídicos, mas buscar sempre contextualizá-la no debate (FLOWERS *et al*, 2000).

É por isso que a professora Ana Maria Rodino (2021) prefere a terminologia “Educação em e para os Direitos Humanos”. Com a preposição “em”, a educação incorpora-se como filosofia, direcionando a sua visão para a pessoa humana e as suas relações, e como um conjunto normativo, a partir de normas de convivência consagradas legalmente. Já com a preposição “para”, ela assume-se como “prática de vida social coerente com valores e princípios normativos dos Direitos Humanos e da democracia” (UFG, 2021, online).

Percebe-se então o porquê da defesa em favor da Educação em e para os Direitos Humanos no contexto escolar, ligada ao processo formativo de sujeitos, uma vez que abre espaço de “intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos Direitos Humanos” (CANDAU; SACAVINO, 2010, p.135), ao mesmo tempo em que permite a autonomia cidadã do educando como protagonista da sua própria história, agente de ação transformadora.

Cita-se, nessa preleção, que a Educação em e para os Direitos Humanos não se inclina apenas para o ser humano, sustentando a autoria e a autonomia do educando como constituintes da própria emancipação, mas também como ferramenta de práxis pedagógica em ação, levantando questões mais amplas, como raça, gênero, gestão escolar e limites estatais, por exemplo, fundamentadas todas na preeminência de uma sociedade democrática.

Benevides (2016) esclarece que a Educação em e para os Direitos Humanos ultrapassa a mera exposição e debate de temas controversos (CANDAU; SACAVINO, 2010), mas exige

uma continuidade e reforça sua inculcação de valores, em especial aqueles que reafirmam a democracia e a compreensão dos princípios fundamentais.

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos (...). Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção (BENEVIDES, 2016, online).

Entretanto, antes desse mergulho profundo nos discursos que fundam a essa nova política educacional e como ela interage com os Direitos Humanos, é importante fazer outra conceituação, dessa vez desse método heurístico que é o Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 2017) para então compreender com propriedade os contextos relacionados a sua abordagem teórico-metodológica e reconhecer as redes e traduções existentes nas arenas pública e privada, justificando assim uma análise solidada.

1.4 A abordagem do Ciclo de Políticas

Stephen John Ball é um sociólogo britânico, professor Karl Mannheim de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da University College London e é considerado uma referência no campo da política educacional, em especial nas pesquisas acerca da análise de políticas públicas educacionais por meio de construções reflexivas não-lineares e contextualizadas, embora ele explicita a abrangência da sua teoria também para outros campos do conhecimento além da educação, em face da sua adaptabilidade (MAINARDES; STREMEL, 2015).

Segundo Mainardes e Stremel (2015, p.2), nas obras de Stephen Ball é possível verificar oposições e críticas à reprodução das desigualdades de classe, questões relativas à heterogeneidade da consistência (Foucault), desconstrução e tendência ao pessimismo (a partir de Gramsci), consequências materiais das políticas em termos de igualdade e inclusão, bem como, em termos das suas contribuições para o fortalecimento da justiça social.

Nesse último aspecto, é possível depreender que ao oferecer uma estrutura conceitual para a análise das trajetórias de políticas públicas, formulando uma concepção metodológica que estimula a análise do sistema social e de contextos mais amplos, tais como as influências geradoras do discurso político, Ball promove um olhar mais profundo e uma reflexividade ética das políticas, valorizando as dinâmicas interpretacionais subjetivas importantes para se compreender como as políticas são colocadas em ação (MAINARDES; STREMEL, 2015).

Entendendo que “o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais(...) fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p.50), Ball rejeita assim modelos hierárquicos e construções estáticas baseadas em fases (agenda, formulação, implementação, avaliação, reformulação). O autor pugna por uma perspectiva crítica, em que se observam e avaliam as influências no processo de formulação, as interpretações e complexidades da “implementação”²⁵, seus resultados e seus impactos, e ainda, as estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas.

Nessa linha teórica para a análise de políticas educacionais, o contexto ganha expressiva importância pois representa não um pano de fundo onde se implementam projetos políticos, mas uma força protagonista nos processos de ativação e de escolhas políticas “que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 54). Para os autores (*ibidem*, p.75), “o contexto é o fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas”, e por isso, deve ser levado a sério.

Em outras palavras, a política é entendida como um resultado complexo de discursos proclamados em um campo onde se interagem os contextos, os diferentes atores e as disputas, merecendo destaque as experiências no ambiente escolar, estas percebidas nas recriações, interpretações e traduções que os profissionais envolvidos “encenam” na prática:

Isso nos leva a abordar a política como um discurso, constituído de possibilidades e impossibilidades, vinculado ao conhecimento por um lado (a análise dos problemas e identificação de remédios e objetivos) e prática do outro (especificação de métodos para atingir objetivos e implementação). Vemos isso como um conjunto de afirmações sobre como o mundo deveria e poderia ser, uma questão de 'alocação autorizada de valores'. As políticas são, portanto, as declarações operacionais de valores, declarações de "intenção prescritiva" (BALL; BOWE; GOLD, 2017, p.14, tradução nossa).

Inicialmente Ball, Bowe e Gold (1992) propuseram a abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), como o método é denominado (BALL, 2006, p.7), composta por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, cada um com “arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p. 50), mas sem os conceber como independentes, pelo

²⁵A palavra encontra-se entre aspas porque, para a abordagem do Ciclo de Políticas, uma política é consequência de frequentes reconfigurações ocorridas em contextos, razão pela qual não aprova o termo “implementação” por representar algo acabado e exclusivamente executivo, diferente da sua natureza sempre incompleta e do espaço autoral no contexto da prática (BALL; BOWE; GOLD, 2017).

contrário, vistos “‘aninhados’ uns dentro dos outros” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306).

O contexto de influência diz respeito às racionalidades e os discursos políticos motivadores e influenciadores da política, bem como as disputas e ideias vivenciadas nas redes políticas e sociais durante a sua construção. O contexto da produção do texto, por sua vez, avalia como as disputas e acordos se materializaram, seja como lei, vídeos, pronunciamentos oficiais, dentre outros. Para Amancio e Castioni (2018), esses textos legais e oficiais, bem como os comentários derivados, são elaborados diante dos acordos e ajustes definidos no contexto de influência. Já o contexto da prática é onde a política ganha interpretações e recriações pelos atores envolvidos, distinguindo, por fim, a política proposta, a política de fato e a política em uso (BALL; BOWE, 1992). Nesse contexto, prepondera a teoria da atuação, que assimilando aspectos materiais, interpretativos e discursivos, apresentam ferramentas para “interferir nas teias de relações sociais e de poder que produzem e circunscrevem políticas e práticas nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 79).

É por isso que Ball (1994) critica o termo “implementação” de uma política, tendo em vista a sua remodelação no contexto da prática. Ele ensina que se a política for compreendida de maneira impositiva, essa compreensão “implica fortemente que existe, dentro da política, uma posição governamental inequívoca que irá infiltrar-se (...) nas escolas (...). É claramente do interesse do governo promover tal ponto de vista” (BALL; BOWE; GOLD, 2017, p.9, tradução nossa), negando, todavia, a ação protagonista e reformadora dos atores no contexto da prática.

Em 1994, Ball expandiu o Ciclo de Políticas com outros dois contextos: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. O primeiro “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p.54), como desdobramentos ou impactos causados pela política. O segundo contexto, por outro lado, envolve a identificação de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com os desarranjos evidenciados com a superveniência da política. Acerca desses dois contextos em específico, em uma entrevista realizada em 2017, Stephen Ball autoriza a sua incorporação aos demais contextos uma vez que “não [seria] útil separá-los” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306).

A abordagem do Ciclo de Políticas, embora empreenda uma análise complexa, mostra-se adequada para a análise de políticas educacionais, “uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p.55) e “pode contribuir para a análise de trajetórias de

políticas e programas educacionais brasileiros²⁶ e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas” (MAINARDES, 2006, p.61). E essa abordagem voltada à análise dimensional “contribui para a compreensão das múltiplas determinações da política educacional, e permite realizar análises de forma articulada entre os níveis de sua abrangência” (AMANCIO; CASTIONI, 2018).

Em entrevista aos professores Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball esclarece que a abordagem do Ciclo de Políticas não visa explicar uma política, uma vez que “não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, [mas] é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Vale destacar que o exame das políticas educacionais proposto por Ball (1994) não se presta a direcionar teoricamente o pesquisador na sua análise, mas permite que ele investigue a política a partir da ótica reflexiva que melhor se aproxime com o seu intento, incorporando coerência e consistência epistemológica à pesquisa²⁷. A abordagem do Ciclo de Política permite o “uso reflexivo de teorias e o uso de conceitos de diversos autores, [*além de utilizar*] um referencial metodológico ‘ontologicamente flexível’ e ‘epistemologicamente pluralista’ e um conjunto de conceitos potentes e maleáveis (BALL, 2007, p.1 *apud* MAINARDES; STREMEL, 2015, p.2).

Essa compreensão aberta, flexível e pluralista da abordagem do Ciclo de Políticas a qualifica como epistemologia (MAINARDES; GONDIM, 2013), na medida em que permite a incorporação de questões essenciais para o entendimento substancial da política, como novo gerencialismo, regulação e o papel do Estado, redes políticas etc. Esse método “permite uma articulação entre a perspectiva metodológica (Ciclo de Políticas), o referencial teórico específico utilizado na pesquisa e a análise de dados” (MAINARDES; GONDIM, 2013, p.153).

Assim, observa-se diametral compatibilidade do Ciclo de Políticas com a análise da política de gestão compartilhada nas escolas empreendida na presente pesquisa, sobretudo em razão da pluralidade epistemológica e do caráter investigativo da abordagem, dando dessa vez espaço a outros atores, os policiais militares, que também são “dotados de voz”

²⁶ Um levantamento realizado no Brasil de 2000 a 2017 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, “sinaliza para seu significativo uso e a inegável contribuição da abordagem do Ciclo de Políticas para a análise de políticas educacionais” (LIMA; SOUZA; LUCE, 2018, p.11).

²⁷ Vale mencionar que Ball admite que podem surgir problemas na incorporação de outras teorias na pesquisa, em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas, mas esclarece a importância de “utilizá-las com um sentido de autoconsciência reflexiva” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.314) para assim apresentar um pragmatismo útil à realidade.

(MAINARDES; GONDIM, 2013, p.158) e que são importantes nesse processo, ainda que não estejam ou sejam originalmente das escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021)²⁸ implementando uma perspectiva de totalidade à análise e conseqüente captura da complexidade dessa política educacional.

Portanto, sabendo que “a política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 25), a compreensão da militarização pelo prisma dos policiais militares, em especial daqueles que atuam desde o início do projeto no Distrito Federal, representa o complemento que faltava nas pesquisas empreendidas pelos profissionais da educação a respeito da política de gestão compartilhada. E compreendê-la dialogando com a Educação em Direitos Humanos reproduz uma visão ainda mais crítica e holista capaz de argumentar com solidez o tema no panorama acadêmico.

1.5 A perspectiva da abordagem qualitativa e a técnica da entrevista semiestruturada com os policiais militares como instrumento qualificado para a compreensão da política

Desponta a necessidade de compreensão dos fundamentos e uma análise setorial da política a partir da visão dos policiais militares que, conforme evidenciado, possuem expresso protagonismo no contexto da prática, onde são adaptadas e traduzidas as prescrições políticas inicialmente formuladas pelo governo (BALL; BOWE; GOLD, 2017). A perspectiva adotada para essa arguição específica da política deve ter característica essencialmente qualitativa, justamente pela prática reflexiva que envolve o debate com os entrevistados e pelo compromisso de transformação que aduzem seus resultados.

Segundo Godoy (1995, p. 58), a pesquisa, quando tem natureza qualitativa, envolve a obtenção de “processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. Então, a partir do universo de sentidos e de todos os demais fenômenos humanos observados, é possível compreender e interpretar a realidade, pois a preocupação reside no significado que os indivíduos dão às coisas (GODOY, 1995, p. 63), mais notadamente: daquilo que os policiais entendem acerca da política e de seus artefatos.

²⁸ “Nem todos os atores importantes no processo de políticas estão ou são das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 94).

Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados (GODOY, 1995, p.63).

Para Boni e Quaresma (2005), a entrevista semiestruturada, seguindo essa abordagem qualitativa, por deter de uma maior elasticidade dentre as técnicas de coleta de informações em pesquisas sociais, permite uma abrangência mais aguçada sobre determinados temas, visto que dá “abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados” (BONI; QUARESMA, 2005, p.75) e compreendê-los em sua “totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” (TRIVIÑOS, 1967, p.152). Nas palavras de Triviños (1967, p.152), trata-se de um valioso instrumento de coleta que promove a “teoria em ação”. Sabendo disso, a pesquisa pôde penetrar aspectos afetivos e valorativos dos entrevistados, difíceis de se descrever em gráficos e tabelas por exemplo, abstraindo, por conseguinte, importantes perspectivas pessoais e profissionais para a análise da política em investigação.

1.6 Roteiro de perguntas

O roteiro de perguntas, embora elaborado a partir das questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), não se decompôs seguindo os contextos enunciados na teoria, mas se dirigiu preferencialmente para um diálogo aberto com o policial sobre a política, sem delimitar temas ou apontamentos notadamente controversos ou ainda pontos críticos visíveis no plano de governo, já que uma eventual suspeição do risco de incidência penal, decorrente de crítica indevida²⁹, poderia comprometer a veracidade dos dados e desacreditar as informações trazidas pelos entrevistados.

Dessa forma, as perguntas reúnem indagações de ordem pessoal, onde se buscou encontrar o perfil dos policiais militares selecionados no projeto para identificar qualidades consideradas relevantes pelos gestores da política; questões atinentes à “implementação” da política, cujo intento era identificar o modo como se deu a capacitação dos profissionais de segurança e a relevância dos Direitos Humanos na proposta educacional que se desenhou no DF; e, por fim, interrogações a respeito da prática, com vistas a registrar acontecimentos

²⁹ Segundo alude o artigo 166 do Código Penal Militar, constitui crime criticar publicamente ato de seu superior ou assunto atinente à disciplina militar, ou a qualquer resolução do Governo (BRASIL, 1969b). Portanto toda a dinâmica das entrevistas foi cuidadosamente pensada para preservar o sigilo, proteger os participantes e, assim, garantir a confidencialidade da pesquisa.

(fatos ou dados) que porventura tenham sido relevantes na concretização do projeto e no relacionamento entre profissionais e a comunidade escolar, além de registrar espaços de interpretação e tradução dos profissionais de segurança à política.

Então, mesmo se guiando por um roteiro, as entrevistas se processaram de maneira dialogal, autorizando, inclusive, o debate de assuntos derivados das respostas às questões norteadoras, deixando o militar livre para expressar sua opinião de maneira desimpedida e casual. As narrativas foram assim gravadas e, após, reunidas e divididas em categorias a partir de temas já debatidos no corpo teórico da dissertação e ainda, com outros identificados no curso dos depoimentos, obedecendo, nesse último caso, ao critério da espontaneidade do depoente. A apresentação dos dados foi feita em forma de um texto dissertativo constante no capítulo IV, seguindo uma lógica de similiaridade entre o conteúdo das falas e a opinião dos entrevistados, bem como a direção contextual a que cada pergunta estava vinculada no roteiro.

Com esses questionamentos, a pesquisa, a qual está fundamentada na análise da política de gestão compartilhada vista sob o prisma da abordagem do ciclo de políticas, que, por sua vez, busca uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, de pensar e “saber como elas são ‘feitas’, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (*enactment*)” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p.304), pôde fundamentar, com informações colhidas no contexto da prática, as reflexões teóricas em debate, para evidenciar assim a característica efêmera e inconstante dessa política educacional, em particular porque se submete a um conjunto de variantes e influências que só quem pisa o chão da escola consegue distinguir.

Partindo então para descerrar os conceitos e fundamentos teóricos-metodológicos, ingressamos no contexto das influências onde a política pública normalmente é iniciada, para tentar compreender como os discursos de política são construídos (BALL; BOWE; GOLD, 2017; AMANCIO; CASTIONI, 2018).

CAPÍTULO II – O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA POLÍTICA

O presente capítulo pretenderá identificar os discursos, debates e disputas que influenciaram a geração da política de gestão compartilhada, em especial na reformulação de suas estratégias, já que a militarização já estava presente em algumas Unidades da Federação, dando início a uma exploração a fim de descobrir a visão política encoberta nos textos normativos e nas falas dos agentes de governo.

Diante disso, serão retomados os conceitos de Estado e de política educacional citados anteriormente, para assim, apresentar as definições de influências, a partir do Ciclo de Políticas, e conseguir identificar quais os fatores foram (e têm sido) determinantes para a reformulação das estratégias que culminaram no ressurgimento dessa política.

Merecem espaço também uma contextualização da educação durante o período de regime militar no Brasil dialogada com o nascimento da educação emancipatória freireana, cujas análises fundamentarão a partir de uma rememoração histórica e política do Brasil, a discussão núcleo da pesquisa que é abstrair a interpretação da política pelos agentes de segurança e verificar suas repercussões na educação dirigida aos Direitos Humanos. Para isso, revisitar similitudes do ensino tecnicista e disciplinar vivido nos anos da quinta República e lembrar o conflito de ideias que a educação como mecanismo de libertação, suscitada na visão de Paulo Freire, gerava naquele período político, mostram-se importantes para revelar as influências do retorno ao modelo de educação cívico-militar na atualidade e assim conseguir relacioná-las com as diretrizes da Educação em e para os Direitos Humanos.

Conforme ensinam Ball, Bowe e Gold (2017), as influências participam de um processo político que dão origem aos atos do Poder Público e são constantemente revisitadas na prática, inclusive sofrendo reajustes, que incluem reflexões sobre aspectos contextuais, históricos, discursivos e interpretativos, envolvendo “a identificação de resistência, acomodação, subterfúgio e conformidade dentro e entre as arenas de prática e a trama de confrontos e incompatibilidades entre discursos conflitantes no trabalho nessas arenas” (BALL; BOWE; GOLD, 2017, p. 14, tradução nossa).

(...) o processo político e como eles se envolvem é produto de uma combinação de procedimentos de base administrativa, precedência histórica e manobra política, envolvendo o Estado, a burocracia estatal e contínuas lutas políticas pelo acesso ao processo político; não é simplesmente uma questão de implementadores seguir um texto de política fixo e 'colocar a lei em prática' (BALL; BOWE; GOLD, 2017, p.10, tradução nossa).

Esclarece-se que o fenômeno da militarização da educação não nasce desconectado do panorama social e institucional do Estado, sendo propriamente idealizado para responder ou dar solução a outros problemas ou desafios de governo, para os quais políticas em segmentos diferentes da Administração Pública, como a segurança pública ou a assistência social não conseguiram resolver.

A escola exsurge nesse sentido como ambiente de formação de sujeitos e como projeto futuro de sociedade, tornando notório seu apreço para o lançamento de políticas de aculturação e, se necessário, de reforma institucional. Daí a afirmativa de Ball (1994) em considerar a sala de aula “um microcosmo de toda a sociedade” (BALL, 1994, p.45) e a

escola como “produto da intervenção do governo” (*ibidem*, p.111), porque é colocada “no centro dos problemas políticos sociais, nomeadamente em termos de questões relacionadas à desordem e ao desvio social” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 169). E foi o que exatamente aconteceu a partir da reorganização da gestão escolar iniciadas nas normativas de militarização, momento em que a inserção de Corporações de segurança junto à prática pedagógica culmina na tentativa de disciplinarização do ambiente escolar e reordenação do foco das políticas educacionais.

E conceber a política educacional sem se esquivar do contexto da política global, apreendendo, inclusive, o capital como cronista do seu planejamento³⁰, importa em definir os fins pretendidos das intervenções desenvolvidas para as escolas, tendo em vista que “se inserem as relações de disputa entre lideranças pelo protagonismo na definição da agenda educacional” (AMANCIO; CASTIONI, 2018, p.3).

Nesse destaque, lembra Burke (2011) do pronunciamento do então secretário de educação inglês Michael Gove em 2010 afirmando “que gostaria de receber a ideia de ex-soldados ingressarem nas escolas porque seriam capazes de reintroduzir a disciplina na sala de aula” (BURKE, 2011, p.185). Mostra-se que, embora essa pesquisa realce a política no horizonte do Distrito Federal, sua mentalidade é fruto de um discurso que se propala nas últimas décadas no cenário internacional, do qual a gestão organizacional, como campo para a construção de políticas de comportamento nas escolas, absorve suas principais demandas e litígios.

Contudo, antes de identificar as influências e as preocupações que fomentaram essa reforma educacional, dessa vez pautada nos ditames castrenses, é imprescindível rememorar um período da história do Brasil em que os militares assumiram o poder e instituíram reformas estruturais, algumas polêmicas, em nome de um resgate à moral e freio a uma pretensa ameaça comunista (SANTOS, 2010), tendo na educação seu campo mais participativo.

2.1 A educação brasileira no regime político a partir de 1964

Além de se mostrar constitutiva da historicidade, a memória é também um recurso de transcendência, uma vez que abre espaço para a compreensão do “passado como parte constitutiva do presente e do futuro” (CARBONARI, 2014, p.107). Outrossim, “é da

³⁰ “(...) não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas o capitalismo que planeja o planejamento” (KKUENZER *et al.* 1990 *apud* AMANCIO; CASTIONI, 2018).

qualidade da verdade que se constrói nos processos de produção e de disseminação do saber que se pode estabelecer convivência e interação que sejam adequadas e favoráveis a afirmação de sujeitos de direitos” (MAGENDZO, 2006; CARBONARI, 2014, p. 109).

Isso significa que rememorar a história do Brasil, mais especificadamente o período de disciplinarização militar no contexto da educação a partir de 1964, de maneira transparente e verdadeira, possibilita identificar similitudes ou diferenças nos discursos e nas políticas que reverberam pedagogias instrucionistas e impõem austera vigilância sobre os corpos e mentes, sobretudo quando há direta participação de corporações de segurança na gestão das instituições de ensino e na interferência em seus modelos educacionais.

Vale advertir, preliminarmente, que não se intenta com a proposta de rememoração desse período questionar o passado com argumentos hodiernos ou mesmo explicar o presente a partir dos fenômenos passados. Objetiva-se analisar o presente de forma crítica e contextualizada, assim como pleiteia o método de Ball (MAINARDES; STREMEL, 2015), para evidenciar que as bases dos atuais discursos não são inéditos ou desconexos da história do Brasil, apontando a necessidade de encarar o movimento político como uma constante permuta de influências frutos de um inacabado realinhamento e reorientação de discursos.

Não há discursos originais, capazes de construir o que vem a ser o bom professor, o bom aluno, a boa escola, sem uma relação com uma história de discursos anteriores, em “um cemitério de discursos do passado” (VEYNE, 2010, p.39 apud BALL et al., 2012, p.193). Esses discursos do presente e do passado disputam entre si a significação da política e dos sujeitos dessa mesma política, articulam-se e hibridizam-se, fazendo com que as políticas estejam sempre em processo de mudança, tornando-se projetos incompletos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 14).

Outra justificativa dessa abordagem histórica para a pesquisa experencia no princípio da vedação ao retrocesso dos Direitos Humanos, aplicado no Brasil pelo acolhimento à Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San Jose da Costa Rica) em 1992, sua razão mais flagrante. O princípio em alusão defende a progressividade dos direitos, sendo proibido o regresso de conquistas ou a desconstituição de garantias já alcançadas no âmbito dos Direitos Humanos. Apresentando, assim, a política de militarização qualquer indício de uma rememoração do passado de ditadura e opressão, aflora-se uma imperiosa necessidade de mobilização em resguardo da dignidade da pessoa humana e a consolidação da liberdade como atributos indeclináveis do Estado democrático de direito.

Poucos conhecem essa história, mas dentre as razões que motivaram a tomada do poder pelos militares, depondo o então governo de João Goulart eleito democraticamente em 1961 no mandato junto com Jânio Quadros (que renunciara meses depois, alegando

perseguição política), foi a iminente quebra da hierarquia e da disciplina no seio das Forças Armadas decorrente da instigação pelas ideias reformistas pelo então presidente:

A rigor, o movimento militar de 64 foi uma contra-revolução (*sic*), que só se efetivou, porém, quando a sedução esquerdista cometeu seu erro vital com a rebelião dos marinheiros, com a conivência do governo, o golpe de mão frustrado de sargentos em Brasília e a desastrosa fala de Jango para os sargentos no Automóvel Clube do Rio de Janeiro. A disciplina e a hierarquia estavam gravemente abaladas. As Forças Armadas só então se decidiram pela ofensiva, reclamada pela opinião pública (PASSARINHO, 2009, p.2).

Nas palavras de Lacerda (2020, p. 16), “no Brasil de 1964, os militares temiam a quebra generalizada da hierarquia e da disciplina, a infiltração comunista em suas fileiras, a implantação de uma república sindicalista no Brasil, além de outros motivos”. Isso porque esse período foi marcado por diversas manifestações e reivindicações pelas praças militares por maiores direitos, muitos dos quais já eram garantidos aos oficiais, desde a participação em bailes e festas a lançamento de candidaturas parlamentares por graduados. Revela-se nessa conjuntura, que o Alto comando observava forte instabilidade no domínio das tropas militares, sobretudo porque julgava que o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) disseminava ideais comunistas dentro dos quartéis, que, na visão dos oficiais gerais, ameaçava a manutenção das Forças Armadas.

João Goulart era visto por vários setores militares como associado ao comunismo. Os apelos diretos às massas e aos trabalhadores justificavam esses temores de subversão social(...). João Goulart passou a ser indulgente com movimentos políticos da soldadesca e de oficiais inferiores(...). Esses atos foram a gota d'água para muitos militares, que viram nisso uma quebra sistemática da hierarquia e o fim da disciplina (LACERDA, 2020, p.70).

Isso significa que, em prol da disciplina castrense, princípio este ligado à obediência e à conservação da hierarquia, era reconhecidamente legítima a violação da democracia sob o alegórico argumento de proteção aos valores cujas pronúncias provinham de uma única fonte dominante, de uma única voz legítima: do oficialato general das Forças.

A Comissão Nacional da Verdade (BRASIL, 2014) aponta algumas perseguições no âmbito interno das Forças Armadas:

Entre 1946 e 1988, o grupo de militares perseguidos era composto por militares nacionalistas, socialistas e comunistas. Formado por oficiais e praças, esse grupo foi perseguido de várias formas: mediante expulsão ou reforma; sendo seus integrantes instigados a solicitar passagem para a reserva ou aposentadoria; sendo processados, presos arbitrariamente e torturados; quando inocentados, não sendo reintegrados às suas corporações; se reintegrados, sofrendo discriminação no prosseguimento de suas carreiras. Por fim, alguns foram mortos (BRASIL, 2014, p.12).

Portanto, consumado o golpe na sede do Poder Executivo, tendo sido perseguidos em torno de 6.591 militares (BRASIL, 2014, p.13), intensificava-se o rigor da disciplina no corpo institucional, cuja rispidez alcançaria reflexos nas atuações seguintes dos militares no bojo da

sociedade. Por meio da manutenção severa e austera da disciplina, era possível empreender projetos de violação dos direitos constitucionais em nome de um ideal ou uma missão “maior”.

E uma das atuações mais disparatadas em nome do rigorismo disciplinar pelos militares contra a comunidade escolar diz respeito ao Ato Complementar nº 75 que afastava da atividade em estabelecimentos de ensino os profissionais que desafiassem as disposições de algum ato institucional emitido no período, tal como sucedera com os próprios militares:

Todos aqueles que, como professor, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público, incorreram ou venham a incorrer em faltas que resultaram ou venham a resultar em sanções com fundamento em Atos Institucionais, ficam proibidos de exercer, a qualquer título, cargo, função, emprego ou atividades, em estabelecimentos de ensino e em fundações criadas ou subvencionadas pelos Poderes Públicos, tanto da União, como dos Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios, bem como em instituições de ensino ou pesquisa e organizações de interesse da segurança nacional (BRASIL, 1969a).

De antemão, esse Ato assegurava o total controle do Estado na educação, em especial nos conteúdos e discursos ressoados no interior das escolas e universidades, mas diferentemente do já antidemocrático mas simples afastamento das funções de docência descrito na legislação, as punições, segundo relatos de Mansan (2013), alcançavam resultados desumanizadores, desde a violência até a morte:

-Intervenções e fechamentos de órgãos de representação estudantil, sindicatos de professores ou funcionários, como o que ocorreu com os órgãos de representação estudantil após a já referida “Lei Suplicy”, em novembro de 1964;

-Proibições e repressões a passeatas, peças teatrais, apresentações musicais e outras manifestações públicas, como no caso do “Massacre da Praia Vermelha”, em 23/09/1966, no Rio de Janeiro, quando agentes repressivos invadiram o antigo prédio da Faculdade Nacional de Medicina, localizado na Praia Vermelha, e espancaram os estudantes que, após serem perseguidos durante uma passeata na qual participavam, ali haviam se abrigado;

-Apreensões de cartazes e panfletos, como no caso da distribuição do panfleto “Morre um estudante” por universitários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1970. No panfleto, eles indagavam o motivo da morte de seu colega, Ari Abreu Lima da Rosa, que um ano antes havia sido preso pelo DOPS/RS e em 1970 morrera no hospital da Base Aérea de Canoas/RS, em circunstâncias que até hoje não foram esclarecidas (SCHMIDT, 2006; MANSAN, 2008);

-Expurgos: de estudantes, como vários dos que foram afastados da UFRGS em função do episódio, já mencionado, da distribuição do panfleto “Morre um estudante”; de servidores técnico-administrativos, como no caso de Arnóbio Washington e Feiga Langfeldt, sumariamente afastados da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) em 1964 (ADUSP, 2004, p. 19); e de professores, como no caso dos docentes da UFRGS cassados em 1964 e 1969 (MANSAN, 2009);

-Prisões, como nos casos dos participantes do XXX Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), realizado em Ibiúna, interior de SP, em 1968; do universitário mineiro citado no início deste texto; do estudante da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Frederico Eduardo Mayr, preso em 1972 em São Paulo;

-Tortura, como ocorrido com Armando Temperani Pereira, professor de Economia na UFRGS e liderança trabalhista, preso e torturado logo após o golpe; com Aurora Maria Nascimento Furtado, estudante da USP presa e torturada em 1972 no Destacamento de Operações de Informações/Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) do RJ; e com Luiz Oscar Matzembacher, estudante da UFRGS que, após ser expurgado da universidade pelo mencionado caso do panfleto “Morre um estudante”, entrou na clandestinidade, sendo preso e torturado pela Operação Bandeirantes (OBAN) em SP;

-Assassinatos, como nos casos de Alexandre Vannuchi Leme, estudante universitário assassinado sob tortura em 1973 no DOI-CODI/SP; e de Iara Iavelberg, professora da USP assassinada em 1971 em Salvador;

-‘Desaparecimentos’, como exemplificam os casos da estudante universitária carioca Lúcia Maria de Souza, ‘desaparecida’ em 1973 na região do Araguaia; de Honestino Monteiro Guimarães, estudante da Universidade de Brasília (UnB) ‘desaparecido’ em 1973 no Rio de Janeiro; e de Márcio Beck Machado, estudante da Universidade Mackenzie (SP), ‘desaparecido’ também em 1973, no interior de Goiás. (MANSAN, 2013, p. 7)

Outro símbolo legislativo de regulação foi o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definia como crime as atividades consideradas “subversivas”, como a confecção ou a distribuição de panfletos e materiais de divulgação “subversivos” de qualquer natureza, a promoção ou participação em passeatas, comícios e movimentos “subversivos” e, o mais impactante, o uso de ambientes escolares para “fins de subversão” ou para a prática de “ato contrário à moral ou à ordem pública” (BRASIL, 1969c).

Vale dizer que, muito embora a quinta República brasileira, período compreendido de 1964 a 1985, tenha sido sublinhada pelas rupturas na democracia e nas liberdades constitucionais, não são os atos de violência, de repressão, de tortura ou desaparecimento de estudantes e professores que o presente estudo busca evocar, embora sejam sisudamente relevantes, mas sim a vigilância irrestrita e a pedagogia orientada para o ensino bancário, com uma plataforma produtivista e tecnicista, invalidando as concepções humanizadoras demarcadas no revogado Plano Nacional de Alfabetização, inspirado na pedagogia de Paulo Freire, conforme anunciava o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964.

Isso porque, nos anos 60, a realidade de analfabetismo era grave e manifesta³¹, atingindo basicamente a população mais pobre e, além de tudo, a alfabetização era condição essencial naquele período para o exercício do voto³². E como política voltada para a reversão desse quadro social, especialmente para que as comunidades economicamente mais

³¹ Segundo o IBGE, em 1960, 15.964. 852 brasileiros eram analfabetos, o que representava cerca de 39,6% da população brasileira. Para o censo, foram consideradas alfabetizadas somente as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples em um idioma qualquer, não bastando assinar apenas o próprio nome (BRASIL, 1960, p. 16-17).

³² Conforme descreve o artigo 132, inciso I da Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).

vulneráveis tornassem aptas a influenciarem no plano político-estratégico do País, criou-se no governo de João Goulart, em nome da chamada educação popular, um Plano Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, do qual Paulo Freire foi coordenador. A projeção era a alocação de 5 milhões de novos eleitores no contexto político-eleitoral brasileiro (BOCCHINI, 2014).

As lições de Paulo Freire fulcravam na descentralização ou na regionalização da educação, devendo a aprendizagem se revestir da realidade específica daquela escola, da sua conjuntura social, para que o ensino mantivesse estrita correspondência com a vida. Para Freire (1996), a escola não poderia reproduzir a dinâmica da sociedade, mas ser um ambiente de transformação dela, a partir da autonomia do educando, daí a concepção de educação problematizadora que tanto defendia, a qual estimula o diálogo permanente entre o homem e a realidade.

Paulo Freire (1959) recusava a concepção tradicional de educação, que apresentava características verbalistas e instrumentais, calcada na memorização e na padronização. A educação, para ele, deveria desviar o foco das metodologias, conteúdos e instituições e dirigir-se ao sujeito, construindo, desse modo, “uma educação pela participação, que desenvolva no homem brasileiro sua criticidade” (FREIRE, 1959 p.46).

Essa nova concepção de educação, que tinha em Paulo Freire um expoente insigne, adotava um método dialogal, participante e criticizador. Essa abordagem estava presente, por exemplo, no projeto “Angicos 40 horas”, desenvolvido no sertão do Rio Grande do Norte-RN, onde foram alfabetizados 300 trabalhadores em 40 horas, seguindo cartilhas, fichas, palavras geradoras e debates que levava em conta a realidade dos educandos e os instigava politicamente (LYRA, 1996).

Entretanto essa abordagem ativa e crítica não agradava a elite brasileira e a mostra disso ocorreu quando o primeiro presidente do Regime militar, o General Castelo Branco, ainda enquanto Comandante do IV Exército em Recife (atualmente o Comando Militar do Nordeste), participou do encerramento do projeto de alfabetização em Angicos-RN em 1963, cujo método despontaria Paulo Freire no cenário nacional, sussurrando para o então secretário de educação Calazans Fernandes: “Meu jovem, você não acha que está engordando cascavéis neste sertão?” (LYRA, 1996, p.117).

Essa concepção emancipatória de Paulo Freire e da Educação popular ameaçavam o sistema político no Brasil. Em período de industrialização iniciada no governo JK e da abertura do mercado brasileiro para investimentos internacionais, empoderar trabalhadores representava uma barreira aos objetivos expansionistas das elites dominantes e ao pretensão

desenvolvimento econômico do País. Sem falar na convexidade dos movimentos sociais e das organizações de classes que ganhavam espaço também no cenário político.

A resposta, após a instalação do regime militar, deu-se então por meio da revogação do PNA, da cassação dos materiais pedagógicos e da respectiva prisão de seus autores, tal como Paulo Freire, sob a alegação de serem subversivos e objetos de difusão de ideologias comunistas (SANTOS, 2010). Segundo os militares, o “fator de transformação social” era entendido como uma “permissão expressa para outro regime que não o democrático consagrado na Constituição (art. 149, I), com consequências imprevisíveis para a segurança nacional” (BRASIL, 1968)³³.

Todavia, a pressão de organismos internacionais, como a UNESCO, para que Países emergentes, como o Brasil, revertissem os seus quadros de analfabetismo era significativa. E por isso, o governo militar iniciou estudos para a formulação de políticas que atendessem à proposta de alfabetização, mas sem a promoção de aprendizados além da estrita “leitura das palavras”³⁴.

Os elementos essenciais da educação na ditadura militar era vinculá-la aos preceitos e interesses do mercado. Isso é evidenciado no Simpósio do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) realizado em dezembro de 1964 onde foi elaborado um “documento básico, organizado em torno do que ele chama de vetor do desenvolvimento econômico, conjugando a educação aos princípios da economia:

(...) situando-se na linha dos novos estudos de **economia da educação**, que consideram os investimentos no ensino **como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. Em torno dessa meta, a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas** e preparar os quadros dirigentes do país (SOUZA, 1981, p. 67-68 *apud* SAVIANI, 2008, p. 295, grifo nosso).

Trata-se de uma concepção baseada na Teoria do capital humano, onde a educação é enxergada como um bem, como um investimento e, nesse sentido, também como formação de recursos humanos, pensamento este inspirado na Escola de Chicago (SAVIANI, 2008). Observa-se, portanto, a incorporação de termos como “produtividade”, “salário-educação” e “eficiência” também no contexto escolar. “Se a tendência privatizante já se manifestava antes

³³ Trecho extraído das razões de veto dirigido ao Congresso Nacional em 1968 pelo presidente Costa e Silva acerca da lei que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média no tocante à expressão “transformação social”.

³⁴ Em contrassenso à concepção freireana de leitura das palavras conjugada à leitura do mundo (FREIRE, 1989).

da instalação da ditadura civil-militar, é certo que ela se aprofundou e se consolidou no decorrer da vigência desse regime” (*ibidem*, p.301).

A educação brasileira, então, passa por diametrais reformas a citar a Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que normatiza a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos, instituindo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas para a educação superior em resposta ao movimento estudantil que pugnava por uma autonomia, sobretudo de conteúdo nas universidades, e; por fim, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

O MOBRAL, ao contrário da alfabetização adotada no antigo PNA, adotava uma arquitetura centralizadora, de onde viriam diretrizes uniformes para todo o território, bem como uma concepção despolitizadora e produtivista, sem qualquer preocupação com a formação do sujeito, exceto se dirigido ao mecanicismo do mercado de trabalho. Nessa visão, “o capital cultural é a educação que pode ser trocada por capital econômico, por isso as qualificações escolares são apresentadas como indicadores de empregabilidade” (BURKE, 2011, p. 189).

No tocante à educação básica e superior, vale referenciar os secretos acordos entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, os conhecidos Acordos MEC-USAID, que reformavam o ensino seguindo padrões norte-americanos. O alinhamento do Brasil com os Estados Unidos “era visto como uma adesão à democracia (...) e, no mesmo passo, uma rejeição ao comunismo” (LACERDA, 2020, p.81). Os resultados dessa aliança se mostram, principalmente, na privatização e na tecnocratização da educação superior, bem como a exclusão de disciplinas como Filosofia, Latim e Educação política nos currículos de 1º e 2º graus, sendo substituídas por outras voltadas ao patriotismo e ao civismo, como a Educação Moral e Cívica.

Cabível um espaço para um trecho da Lei nº 5.692/71 que trata do objetivo da parte atinente à formação especial integrante dos currículos de segundo grau:

a) **terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;**

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, **em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional**, à vista de levantamentos periódicamente (*sic*) renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores (*sic*) e orientadores.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas (*sic*) (BRASIL, 1971, art. 5º, § 2º, grifo nosso).

As novas estratégias educacionais se configuravam, portanto, em estratégias de poder, tendo em vista a reordenação da pedagogia que se inspirava no elemento humano como transformador da realidade e da sociedade, convertendo-a em uma expressão seriada, objetiva e operacional (industrial) em que o elemento humano é apenas um capital que precisa ser investido para atender aos objetivos de um mercado competitivo. Implanta-se, dessarte, uma mentalidade gerencial (de governança) no contexto pedagógico, desviando as políticas educacionais para contemplar os interesses econômicos e assim, articular estratégias de governo e de poder.

Existe agora na política educacional uma ideologia de mercado bem estabelecida, poderosa e complexa e uma cultura de escolha vinculada que são sustentados por idealizações perigosas sobre o funcionamento dos mercados, e os efeitos da escolha dos pais e dos “lucrativos” incentivos na educação. (...) Isso serve para nos lembrar que os mercados não são naturais nem fenômenos neutros, eles são social e politicamente construídos (BALL, 1994, p.102-110).

Para Ball (1994, p. 52), a implantação dessa lógica de mercado no contexto escolar não só modifica a relação das escolas com os ditos “consumidores”, mas também a sua organização de prioridades, sua ética e até mesmo o seu modelo de gestão. Uma educação pública democrática e libertadora postula por uma “concepção diferente das políticas estabelecidas para manter a reprodução social do capitalismo pela reprodução das forças reprodutivas e das relações de produção” (AMANCIO; CASTIONI, 2018). Retoma-se, nesse ponto de vista, a ideia de Foucault (2004) em que o poder disciplinar atua como ferramenta de utilidade econômica, na medida em que anula as forças (em termos políticos de obediência) mas, ao mesmo tempo, as potencializa em termos de aptidão e capacidade para o trabalho:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2004, p.140).

A rememoração dessa fase da história educacional brasileira oportuniza uma análise mais robusta e contextualizada das políticas atuais, ancorada nas reflexões diacrônicas dos discursos, no sentido de identificar nas arenas políticas e sociais eventuais revisitações de racionalidades e artefatos semelhantes aos invocados no início dos anos 60 e que deu abertura para uma ruptura democrática e o assentimento para a mercantilização dos programas pedagógicos.

Nas palavras de Ruiz (2016, p.396), “a temporalidade sincrônica que a noção moderna de progresso propugna, desconhece que a história contém uma temporalidade diacrônica pela qual o passado nunca passou totalmente”. E no atual contexto, em que se repetem os argumentos da história recente, vê-se que o presente se constitui, em parte, de acontecimentos pretéritos e deles não se desconecta, mas os reconfigura para adequá-los a um novo panorama cujos valores se perpetuam. As políticas não interagem isoladamente, mas “transbordam com elementos que se encontram em uma situação já vinda de algum outro tempo, algum outro lugar, e gerada por alguma outra agência” (LATOURE, 2007, p. 166).

Entendida como influência para a construção de uma nova metodologia de educação disciplinar, a pedagogia centralizadora e tecnocrata do regime cívico-militar, pautada em discursos econômicos (para os resultados) e de enaltação do civismo, contribui nessa pesquisa para a promoção de uma meditação. Isso, principalmente, pelo notável apreço do então governo e da sociedade a esses mesmos valores, que na atualidade reaparecem nos discursos e fomentam repetidamente a desconstrução do modelo crítico e transformador da educação freireana para uma narrativa sistemática e bancária, tal como se vê na política de gestão compartilhada (GOMES, 2021).

Tem-se uma preferência ou um impulso político pelo discurso da performatividade (custos e resultados) em detrimento à concepção humanista, apresentando uma forma de ensino tradicional, resgatada do dito “passado perfeito”, porém superficial, ou simplesmente uma “aprendizagem de superfície”, em que “políticas e práticas escolares são produtos, em vez de produções, que são articuladas dentro de uma lógica linear (BUCKLES, 2010) – como a ‘cadeia de entrega’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.144).

Em suas pesquisas, Ball (1994) narra um discurso de Margaret Thatcher feito em uma conferência em 1987, enquanto primeira-ministra do Reino Unido, e que se reverbera atualmente nas plataformas políticas conservadoras brasileiras, sustentadora da disciplina de discentes e docentes a fim de expurgar, tal como foi no período de governo militar no Brasil, um chamado “currículo ideológico” (BALL, 1994):

Muitas vezes, nossos filhos não recebem a educação de que precisam – a educação que merecem. E nas cidades do interior – onde os jovens devem ter uma educação decente se quiserem ter um futuro melhor – essa oportunidade é muitas vezes roubada por autoridades educacionais de esquerda e professores extremistas. As crianças que precisam ser capazes de contar e multiplicar estão aprendendo matemática antirracista – seja lá o que isso for. Crianças que precisam ser capazes de se expressar em inglês claro estão sendo ensinadas slogans políticos. As crianças que precisam ser ensinadas a respeitar os valores morais tradicionais estão sendo ensinadas a ter o direito inalienável de ser gay (BALL, 1994, p.33).

Nessa oportunidade se falava em resgatar no Reino Unido um currículo “real” nas escolas e em “disciplinar” os docentes (BALL, 1994, p.33), tal como repetiu o então presidente do Brasil em discurso na ONU em 2019, roborando uma intervenção contra a suposta ideologia que dominou as escolas em governos anteriores:

A ideologia se instalou no terreno da cultura, da educação e da mídia, dominando meios de comunicação, universidades e escolas. A ideologia invadiu nossos lares para investir contra a célula mater de qualquer sociedade saudável, a família. Tentam ainda destruir a inocência de nossas crianças, pervertendo até mesmo sua identidade mais básica e elementar, a biológica (VERDELIO, 2019, online).

A reação à dita “doutrinação da esquerda”, argumento este que a história pretérita já mostrou inaugurar períodos de autoritarismo no Brasil, chegando desta vez a citar a “expulsão” de Paulo Freire como solução à educação, atravança a descoberta dos reais problemas escolares, que é reconhecer que o modelo instrucionista brasileiro, presente em todos os contextos independente da bandeira partidária, precisa ser superado (DEMO, 2019).

O que está "exterminando" nossa escola não é falta de moral e cívica, ou de valores tradicionais dos costumes, de patriotismo, mas – simplesmente – falta de aprendizagem, problema que aflige também os colégios militares, já que o instrucionismo é patrimônio nacional, infinitamente mais que Paulo Freire. O que temos nas escolas é "aula, prova e repasse", da direita e das esquerdas, mantendo os estudantes como "vítimas de aula" (Demo, 2017). Moral e cívica facilmente vira "moralismo" que, como dizem os estudiosos da moral humana (Kurzban, 2010. Haidt, 2012), prega a moral que não tem. Se os militares consideram que professores de esquerda "doutrinam" as crianças, não se conserta o partidarismo com o oposto (DEMO, 2019, online).

Como explanou Demo (2019) e é ratificado por Horta (1982 *apud* AMANCIO; CASTIONI, 2018, p.2), “o sentimento nacionalista não é o insumo suficiente para materializar a agenda de um desenvolvimento”, ainda mais, na educação básica. O que importa dizer que, embora seja válido o resgate ao sentimento de pertencimento à Pátria brasileira, os ensinamentos morais e cívicos, tão somente, não vindicam para uma educação transformadora, muito mais urgente para o fortalecimento de uma aprendizagem eficiente (DEMO, 2019). Benevides (2016) diz que uma educação para a cidadania não pode se ater à educação moral e cívica, “como se fosse necessário e suficiente pregar o culto à pátria, seus símbolos, heróis e datas históricas, assim como fomentar um nacionalismo ora ingênuo ora agressivo” (BENEVIDES, 2016, online), sem a percepção, no entanto, da heterogeneidade da sociedade e dos diferenciados conflitos, classes sociais, grupos e interesses.

Assim, a exposição de um período da história em que se observou um confronto a uma pedagogia emancipatória dando lugar a um modelo instrucionista e operacional conferem uma válida abertura para a identificação de discursos e embates visíveis no contexto de influência da política das escolas com gestão compartilhada (EGC). Demonstra-se que narrativas

passadas se reatualizam e se revivificam nos palanques políticos da atualidade. Por isso esse relato cronológico constituirá como aporte reflexivo que, de tempos em tempos, insistirá em reaparecer na pesquisa, denotando que os fenômenos sociais e culturais são produtos em constante reconstrução uma vez que as batalhas políticas jamais se exaurem.

Doravante, apresentando o seu histórico de formação e a sua implementação no Distrito Federal enquanto meta de governo, narrando inclusive os desentendimentos orquestrados na esfera pública, buscar-se-á compreender esse novo fenômeno de militarização sob a bandeira da gestão compartilhada, estabelecendo uma análise da sua trajetória que culmina, hoje, na adoção do modelo em dezessete unidades escolares da rede pública de ensino, com projeção para quarenta novas escolas até o fim do mandato (ANTUNES, 2019) e que pode ser ampliado, segundo o planejamento do Governo do Distrito Federal³⁵ (GLOBOPLAY, 2022b).

A importância dessa contextualização, como já mencionado, deriva da necessidade de compreensão do projeto como mecanismo político em curso de execução, que se comunica, interage e se transforma frequentemente diante dos discursos materializados por meio de artefatos, arquiteturas, subjetividades e práticas no ambiente social e educacional (MAINARDES, 2006).

Desencadear a análise de uma política pressupõe necessariamente se manter atento às movimentações políticas e institucionais que circundam suas agendas, sua formulação e consequente concretização no ambiente social, para compreender assim com profundidade os discursos dominantes e abstrair conexões inclusive com estratégias políticas externas ao panorama educacional.

2.2 A construção da política de gestão compartilhada no Distrito Federal

No início de 2019, o Governo do Distrito Federal implementou um projeto, chamado “escolas com gestão compartilhada – EGC”, alavancado inicialmente pela Portaria Conjunta nº 01 de 31 de janeiro de 2019, subscrita pelas Secretarias de Educação e de Segurança

³⁵ “Pretendo aumentar, o projeto inicial era termos 40 escolas militarizadas no Distrito Federal. Não conseguimos. Não conseguimos o avanço até porque paralisamos as aulas durante o período muito grande por conta da pandemia. Mas o projeto agora vai ser retomado com o pessoal da segurança pública (...). Agora esse não é o projeto principal” disse o então governador do Distrito Federal Ibaneis Rocha (GLOBOPLAY, 2022b, online).

Pública, cujo condão era transformar quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal (CPMDF).

Tratava-se de um projeto-piloto e as unidades que votaram pela nova metodologia foram: 1) o Centro Educacional 03 de Sobradinho; 2) o Centro Educacional 308 do Recanto das Emas; 3) o Centro Educacional 01 da Estrutural, e; 4) o Centro Educacional 07 da Ceilândia. A referida eleição (ou consulta como preferiu o governo) foi atribuída aos estudantes maiores de 13 anos e com frequência escolar acima de 50%, pais, mães e responsáveis, professores efetivos e temporários e servidores da carreira de Assistência à Educação das unidades envolvidas, que munidos de cédulas próprias, conforme sua categoria, escolhiam entre a gestão compartilhada ou não, após audiências com explanação pelos representantes da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A escolha dessas escolas, segundo a metodologia oficial do projeto, seguia um parâmetro denominado “Índice de Vulnerabilidade Escolar (IVE)”, cujo estudo analisava dados como índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de Desenvolvimento Humano (com base em indicadores de saúde, educação e renda), o mapa da violência nos arredores da escola realizado pela Polícia Militar do Distrito Federal e a estrutura existente nas escolas, para verificar a viabilidade de atividades no contraturno. Não obstante a isso, Serafim (2021) analisa que, ao se cotejar os votos do governador eleito segundo cada região administrativa no Distrito Federal, percebe-se “que há um fator político para a escolha dos locais das escolas que fazem parte das ECGs” (SERAFIM, 2021, p. 71).

Os objetivos desenhados na ocasião para o projeto foram:

I - Facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes das unidades de ensino;

II - Formar os discentes com o escopo de prepará-los para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos, em respeito às garantias previstas no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos arts. 32 e 35 da Lei nº 9.394/96, que estabelece diretrizes e bases da educação em âmbito nacional;

III - **Melhorar os indicadores de desenvolvimento da educação básica - IDEB nas instituições de ensino contempladas;**

IV - **Buscar maiores índices de aprovação dos estudantes da rede pública de ensino nos certames de acesso às instituições de ensino médio e superior, bem como maior inserção no mundo do trabalho;**

V - Obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar, por meio da participação integrada da sociedade e dos órgãos públicos, **como ferramenta transformadora da gestão do ensino;**

VI - Diminuir a evasão escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.4, g.n.).

Nesse momento da pesquisa, já revisitada a pedagogia produtivista de 1964 e a importância da disciplina na manutenção desse modelo, as ideias de gestão pela qualidade, performatividade e eficiência não se escondem mais nas implicações tácitas dos textos, tampouco a superficialidade dos desígnios mercadológicos maquiavam os discursos políticos, pelo contrário, evidenciam-se como bandeira manifesta desse Estado regulador (ou schumpeteriano), com ideais neoliberais³⁶, da atualidade.

Através de um processo sistemático de estimulação para “ganhos de produtividade” e entrega de resultados, o que Barber, Rodriguez e Artis (2015) denominam de “*deliverology*”³⁷, a política educacional promovida pela gestão compartilhada, embora abra espaços de negociação e contestação, apresenta o educador e todos os atores envolvidos no plano político emaranhados “dentro de um programa disciplinar de visibilidade e de produção” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.117), estreitamente dominados pelas preocupações globalizantes que ligam o que se passa na sala de aula à competitividade da economia nacional, colocando o foco em padrões obtidos “por meio de um mecanismo eficaz de gestão de desempenho (...) para gerar tabelas de classificação de ‘produção’(outputs)” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.118).

De modo geral, como esclarece Mainardes (2022, p. 24), “as políticas privilegiam e cobram um desempenho satisfatório, baseado no discurso de elevar os padrões, representado nos resultados e nas medidas quantitativas. Evidencia-se um ‘discurso de performatividade’”. Considerando essa acepção válida, discursa-se naturalmente a política como resposta (solução) a problemas sociais, descreditando, por outro lado, que no ambiente educacional seus efeitos superam os marcadores e ensejadores da sua formulação e estrategeiam impactos ainda mais abrangentes, como na maximização ou otimização lucrativa, em razão principalmente das suas ações se desenrolarem em um espaço formativo de sujeitos.

(...) parece ser mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas (OFFE, 1984, p. 128).

Saviani (2008, p.300) observa que “o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida pelo esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas”, tal como reorganizando a gestão das escolas em

³⁶ “Essa versão de ‘padrões’ continua a ocupar o centro do palco na política da educação (...) e é uma grande preocupação do atual governo de coalizção conservador-liberal. A questão de ‘elevar padrões’ tem sido um tema constante nos discursos ministeriais e documentos oficiais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

³⁷ Em analogia à palavra “delivery”, do inglês, que significa “entrega”.

busca de resultados numéricos, aproximando “o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino (...), enxugando sua operação e reduzindo custos, de acordo com o modelo empresarial” (SAVIANI, 2008, p. 301).

Mas buscar resultados nas políticas educacionais é natural, como esclarecem Baber, Rodriguez e Artis (2015, p.2), “todos querem entregar resultados, mas estamos confusos na parte onde como atualmente entregamos estes resultados”. Ou seja, importa saber com que ferramentas e com que custos a chamada “cadeia de entrega” ou excelência educacional baseada na “literacia e numeracia” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.118) incorpora-se nas prioridades e predomina nas políticas educacionais.

Para o governador do Distrito Federal, “o ensino de excelência dado nas escolas da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros tem de ser estendido a todas as nossas escolas do DF (...). Tenho certeza de que vamos melhorar o nível educacional das nossas crianças” (EUFRÁSIO, 2019, online).

Segundo o normativo da nova política, o modelo está fundamentado no art. 118 da Lei nº 12.086/2009, abaixo descrito, buscando, segundo diz, “uma aproximação social alicerçada nos Direitos Humanos e na participação comunitária” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.4), creditando a essas Instituições uma legitimidade de qualidade de ensino e, ao mesmo tempo, de afluência participativa.

Art. 118. Nos termos da legislação distrital, poderá o Governo do Distrito Federal manter instituições de ensino de sua rede pública de educação básica sob a orientação e supervisão do Comando da Polícia Militar do Distrito Federal e do Comando do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal, com vistas no atendimento dos dependentes de militares das Corporações e integrantes do Sistema de Segurança Pública do Distrito Federal e da população em geral (BRASIL, 2009).

Essa hierarquia de expectativas promovida pela inserção do padrão castrense nas escolas públicas deficitárias, alavancada por discursos que exercem poderosa influência social, principalmente sobre os pais, validam um sistema de regulação associando “o micromundo da sala de aula e os objetivos de nível macro de padrões e realizações” (JONES, 2003 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.121), em uma tirania de conformidade ou acoplamento apertado que produzem “corpos submissos e exercitados” (FOUCAULT, 2004, p. 140) através de métodos disciplinares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

Essas escolas esboçam, assim, um figurino de responsabilidade coparticipativa com os militares cujo projeto de educação está baseado fundamentalmente na “meta-narrativa de escolaridade como performances (desempenhos)” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021), fulcrada no regime disciplinar e no resgate da sala de aula vitoriana, “quando aprender significava fazer e saber o que lhe foi dito por seu professor” (BALL, 1994, p.44) e que será

auditado em exames oficiais, com inspiração nos modelos exitosos das escolas militares (MENDONÇA, 2019; BRASIL, 2019)³⁸. Era, então, sobretudo na visão dos pais, uma alternativa para que jovens de periferia, impossibilitados de ingressar em escolas militares, em razão do elitismo de suas fileiras, vislumbrassem uma opção segura e mais produtiva.

Abre-se um parêntese para comentar que a ascensão do modelo de gestão escolar com a participação dos militares coincide com um enfraquecimento nacional das políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos (INSTITUTO AURORA, 2021), em que os Direitos Humanos se diminuem como estrutura institucionalizada para versar maiormente como postulações normativas, a exemplo da extinção do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos pelo Decreto Federal nº 9.759, de 11 de abril de 2019, muito embora o respeito aos Direitos Humanos esteja presente tanto nas diretrizes das políticas em âmbito federal como distrital.

De modo geral, os quatro anos de governo de Jair Bolsonaro foram representativos da desarticulação da EDH institucional que já vinha ocorrendo no Brasil. Ao longo da última década, diversos comitês estaduais deixaram de atuar (como demonstrado por Calderaro, 2018), a Secadi foi encerrada, o Pacto Universitário pela EDH descontinuado e o Comitê Nacional de EDH foi extinto, encerrando, assim, um trabalho iniciado em 2003. A permanência da pasta de EDH unicamente no MMFDH também é representativo da visão que se deu à área, já que não estava mais dentro da esfera de atuação do Ministério da Educação, o que faz com que a EDH atue somente em sua dimensão de educação não formal. Não obstante a existência do PNEC-DH e de uma maior atividade da CGEDH nos últimos dois anos, **esse período foi marcado pelo enfraquecimento, em nível de governo, da Educação em Direitos Humanos**. Movimento coerente com o enfraquecimento dos Direitos Humanos como um todo (g.n.) (INSTITUTO AURORA, 2022, p. 34).

No Distrito Federal, por sua vez, o debate acerca dos Direitos Humanos já esteve presente no Governo do Distrito Federal, a exemplo da Comissão Especial de Direitos Humanos e Cidadania³⁹, criada na gestão de Cristovam Buarque (1995-1998), bem como da criação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), através da Lei nº 1.619, de 22 de agosto de 1997, com preocupação na formação continuada dos servidores, em especial na promoção de temas relativos aos Direitos Humanos. Era um momento político em que se reforçavam, na conjuntura das ações públicas, em especial no contexto da educação, mentalidades em favor dos Direitos Humanos, como na divulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos aos alunos da rede pública imposto pela Portaria SEE nº 14, de 14 de fevereiro de 1996, assinada pelo então secretário de educação, Antônio Ibañez Ruiz, e a

³⁸ É possível vislumbrar nessa política um “empréstimo de política” ao referendar as escolas cívico-militares nos modelos (ou práticas pedagógicas) considerados exitosos das escolas militares, como descrevem os artigos 3º inciso VII e 5º, inciso II ambos do Decreto-lei nº 10.004, de 05 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019).

³⁹ Criado pelo Decreto Distrital nº 16.620 de 17 de julho de 1995.

criação da semana dos Direitos Humanos na rede escolar pública do Distrito Federal, imposta pela Lei nº 1.201, de 20 de setembro de 1996, e que, dois anos mais tarde, estender-se-ia às instituições e órgãos públicos do Distrito Federal, de acordo com a Lei nº 1.943, de 12 de maio de 1998. Na gestão do governador Agnelo Queiroz (2011-2015), por sua vez, incorporou-se na estrutura administrativa da Secretaria de Educação a Coordenação de Educação em Direitos Humanos, de acordo com o Decreto nº 35.333, de 14 de abril de 2014. Em 2018, dessa vez na gestão de Rodrigo Rollemberg (2015-2018), o Decreto nº 39.321, de 03 de setembro de 2018, estimulava a promoção e a difusão da educação em direitos nas escolas públicas do DF, cuja intenção consistia na conscientização dos Direitos Humanos, da cidadania e do ordenamento jurídico aos estudantes do ensino médio.

Atualmente o Distrito Federal encontra-se como um dos Estados com nível baixo de institucionalização da Educação em Direitos Humanos (INSTITUTO AURORA, 2021). Observa-se, por exemplo, que na Secretaria de Educação do Distrito Federal a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade vincula-se a uma Subsecretaria diversa daquela onde se subordina a Assessoria Especial para as políticas públicas para as escolas cívico-militares, sugerindo uma aparente dissonância administrativa entre os projetos no âmbito governamental, muito embora os instrumentos normativos da política em estudo expressem inteira compatibilidade (DISTRITO FEDERAL, 2019c; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2022a).

Vale destacar que, por estarem revestidas de uma nova roupagem, as escolas com gestão compartilhada diferenciam-se das já consolidadas escolas militares e aquelas militarizadas integralmente, como as goianas por exemplo, uma vez que sua administração se mantém junto às autoridades pedagógicas, cultivando no poder dos policiais militares apenas a então denominada gestão disciplinar-cidadã e, em cooperação, também a gestão estratégica (DISTRITO FEDERAL, 2020).

A gestão compartilhada das escolas, portanto, caracteriza-se pela atuação conjunta e simultânea de dois órgãos distritais, porém em dimensões e funções distintas: a Secretaria de Educação, no âmbito pedagógico, e a Polícia Militar, na esfera disciplinar. Embora os servidores militares distritais alocados no projeto atuem fisicamente em escolas, o exercício de suas funções atende nitidamente à área de interesse da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal (PMDF, 2021, p.74).

A denominada gestão compartilhada reúne assim: a gestão pedagógica, a cargo da Secretaria de Educação; a gestão disciplinar cidadã, sob a responsabilidade da Secretaria de Segurança Pública, e; a gestão estratégica, de incumbência mútua entre as Instituições em nível de direção e comando, conforme dispõe a Portaria conjunta:

Art. 3º(...). § 3º O projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada será composto pela Gestão Estratégica, Gestão Disciplinar Cidadã e pela Gestão Pedagógica, a saber:

I - Gestão Estratégica - PMDF/SEEDF;

II - Gestão Disciplinar Cidadã- PMDF;

III - Gestão Pedagógica- SEEDF.

§ 4º A Gestão Pedagógica e a Gestão Disciplinar-Cidadã possuem o mesmo nível de hierarquia no âmbito do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada.

§ 5º A Gestão Estratégica será composta pela estrutura administrativa disposta em portaria complementar.

§ 6º A Diretoria Executiva, quadro integrante da Gestão Estratégica, do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada ficará a cargo da Secretaria de Estado de Segurança Pública e da Paz Social.

§ 7º A Gestão Disciplinar Cidadã e a Gestão Pedagógica serão compostas pela estrutura administrativa disposta no Anexo I desta Portaria Conjunta, ficando as suas responsabilidades a cargo da SESP e da SEEDF respectivamente (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Vale reforçar que, no normativo, não há hierarquia entre a gestão pedagógica e a gestão disciplinar-cidadã, gozando assim, a Polícia Militar, de autonomia para realizar plenamente a direção disciplinar, destinada “ao atendimento das políticas de instrução e disciplina, no cumprimento das diretrizes da proposta pedagógica vigente” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p.13).

É importante dar uma pausa na descrição da política para comentar que a estrutura de gestão compartilhada é o principal argumento do governo que o faz rechaçar o termo “militarização das escolas”, em face da dúplici natureza da gestão escolar: pedagógica e disciplinar. Ocorre que, embora a administração escolar seja combinada ou partilhada, o fenômeno de introdução de valores adstritos à caserna, como marchas, continências e regulamentos disciplinares, impacta todo o cotidiano escolar, inclusive na própria atuação pedagógica, autorizando, portanto, a afirmativa de militarização, não propriamente da instituição como um todo, mas principalmente das práticas educacionais, compreendida como fenômeno que, nessa perspectiva, tem impactos relevantes no contexto da aprendizagem.

E essa inserção de procedimentos e condutas adstritas aos militares sempre ensejou dúvidas acerca da legalidade da participação dos profissionais de segurança no segmento educacional. Poderiam os militares compor a gestão de uma escola pública cuja independência é garantida legislativamente (DISTRITO FEDERAL, 2012) e as eventuais parcerias formalizadas pela Secretaria de Educação assegurariam, dentre outras exigências, a estrita atuação de docentes licenciados e devidamente habilitados como professores (CEDF, 2021)?

A resposta para esse questionamento reside na volubilidade da missão policial militar no arcabouço jurídico brasileiro. Isso porque, segundo o parágrafo 5º do artigo 144 da Constituição Federal do Brasil (CF/1988), cabem às polícias militares “a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública” (BRASIL, 1988) e a própria definição de ordem pública encontra indefinição no sistema normativo, mostrando-se, dessarte, “uma noção extremamente vaga e ampla” (DANTAS, 1989, p. 147).

Segundo dispõe o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, ordem pública é o:

(...) conjunto de regras formais, que emanam do ordenamento jurídico da Nação, **tendo por escopo regular as relações sociais de todos os níveis**, do interesse público, estabelecendo um clima de convivência harmoniosa e pacífica, fiscalizado pelo poder de polícia, e constituindo uma situação ou condição que conduza ao bem comum (BRASIL, 1983b, **grifo nosso**).

Otto Mayer (1904), por sua vez, define o poder de polícia a partir de uma concepção metajurídica, que se funda em uma interpretação flexível e além da ordem jurídica, admitindo-o como o garantidor de uma “boa ordem da coisa pública” (MAYER, 1904, p.17), ou seja, o conceito de polícia “se ocupa senão das manifestações da vida individual próprias a produzir efeitos sociais danosos, a saber, que comprometam as forças sadias contidas na sociedade” (*ibidem*, p.18). Já Junior e Bruzzone (2020, p.35) ensinam que a ordem pública “é a situação e o estado de legalidade normal, em que as autoridades exercem suas precípuas atribuições, os cidadãos estão em harmonia, respeitando as regras formais de coexistência”. Destaca-se nesses posicionamentos que, nessa boa ordem da coisa pública onde reina uma convivência harmoniosa e pacífica, as autoridades exercem suas atribuições precípuas, ou seja, aquelas delimitadas constitucionalmente.

Entretanto, para Lazzarini (1992, p. 277), o significado de ordem pública pode encerrar um conceito jurídico indeterminado, não sendo “nada mais incerto em direito do que a noção de ordem pública, noção essa de grande importância, diga-se, para quem exerce atividade de polícia de manutenção da ordem pública ou pretenda conhecê-la” (CRETELLA JÚNIOR, 1998, p.6).

Assim, não tendo a ordem pública um entendimento objetivo que legitima incontestavelmente a ação policial militar no panorama constitucional, suas ações transitam em cenários atípicos àqueles que comumente se admitem as presenças dos policiais, com base sobretudo no liame que a ordem pública tem com toda a dinâmica social. Lazzarini (1999) acrescenta que embora as Polícias militares possuam uma atribuição constitucional direcionada, uma interpretação extensiva dos conceitos, com evidência para o caráter preventivo de suas ações, abre espaço para a permissão de uma competência ampla, quando

há a falência operacional das demais instituições de segurança pública e ainda uma competência residual que abrange atribuições não reservadas àquelas, é o que denomina de remanência (LAZZARINI, 1999).

Fomenta-se, por conseguinte, articulações institucionais no afã de “regular as relações sociais em todos os níveis” (BRASIL, 1983b), inclusive nos contextos da educação pública a qual, no Brasil, mostra-se refém da violência.

Ligada a essa busca pelo estado harmonioso e pacífico, a polícia, enquanto legitimado público de controle e vigilância, empreende, assim, mecanismos punitivos e os aplica em cenários cada vez mais antecipados, como na educação básica por exemplo, pois acredita que ali estará impedindo a formação de criminosos potenciais. Porém está igualmente sujeita ao desenvolvimento de sesgos de compreensão e discriminatórios, já que relacionam a periferia diretamente ao mapa criminal, como sugerem Portalés *et al* (2022):

Mecanismos de predição de comportamentos e atuação policial sempre fizeram parte da própria constituição da polícia enquanto agência pública de controle: o seu trabalho esteve sempre atravessado por espaços de antecipação e predição como instrumentos para prever crimes e gerenciar grupos raciais específicos (...). Verificamos que a população negra e pobre (...) seria a potencialmente mais afetada pelos riscos da implementação desse modelo, especialmente pela possível incidência dos chamados sesgos discriminatórios, o que demanda cautelas técnicas, mas também jurídicas neste processo (PORTALÉS *et al*, 2022, p.116).

E quando exsurge uma indeterminação na definição de um termo ou locução jurídica, seja pela flexibilidade ou generalização de seu conteúdo, o ministro Barroso (2002) acolhe uma interpretação subjetiva para dar concretude ao comando constitucional.

Por vezes, uma regra conterá **termo ou locução de conteúdo indeterminado, aberto ou flexível, como, por exemplo, ordem pública** (...). Em hipóteses como essas, a regra desempenhará papel semelhante ao dos princípios, permitindo ao intérprete integrar com sua subjetividade o comando normativo e formular a decisão concreta que melhor irá reger a situação de fato apreciada” (BARROSO, 2002, p. 37, **g.n.**).

Desponta, portanto, a subjetividade política como hermenêutica para legitimar e permitir o emprego dos policiais militares em escolas públicas que, em razão da própria falha na garantia da segurança nesses ambientes ou adjacências (GOMES, 2021), é autorizado a intervir sob o argumento da preservação da ordem pública, não obstante o aparente desvio de finalidade evidenciado por alguns pesquisadores (MENDONÇA, 2019) e da tácita e preconceituosa combinação que colidiu a criminalidade à qualidade da educação em uma vulnerabilidade estatística (IVE), aparentemente só discursiva, mas já abandonada rapidamente.

De acordo com Gomes (2021), essa escolha política para se combater a violência nas escolas é paradoxal, pois o ambiente escolar não é uma ilha, mas está inserida na própria

comunidade, sendo a realidade das salas de aula apenas um retrato do que acontece fora delas. Seguindo esse mesmo entendimento, Serafim (2021), por sua vez, afirma que “a violência não está desconectada da violência existente na sociedade, uma vez que a escola é um extrato dela”. Já Mendonça (2019, p. 607) protesta afirmando que “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”. E continua afirmando que a narrativa do medo decorrente da espetacularização da violência só foi utilizada como pretexto para a entrada de policiais na escola, enquanto que, segundo ele, a violência deveria ser encarada como algo “estrutural na sociedade, sendo a escola apenas um reflexo da sociedade onde ela está inserida (...), não é criada dentro da escola” (MENDONÇA, 2019, p.603-606).

Não obstante os autores tratem o tema da violência de maneira superficial, é importante apontar que uma resposta válida à questão da violência nas escolas envolve medidas interseccionais, ou seja, não se solucionam crises de ordem pública apenas com as ações policiais, nem dentro e nem fora das salas de aula. Nessa linha, a violência mostra-se como um “fenômeno fundamentalmente derivado, cuja dinâmica se origina na sociedade e se reflete na escola” (MONTENEGRO *et al.* 2021, p.29) e, desta forma, simplesmente circundar o ambiente escolar de policiais, embora possa inibir a ocorrência de violência, não é capaz de solucionar a crise de violência no contexto escolar que expõe não apenas sua expressão na escola, mas ainda a violência à escola e a violência da escola (MONTENEGRO *et al.* 2021; ABRAMOVAY; RUA, 2003).

Isso significa que a violência, estruturalmente, não se extinguirá simplesmente com a presença dos militares na gestão escolar, mas exigirá alternativas pedagógicas mais amplas que propriamente as medidas repressivas-disciplinares, tal como evidenciou a ocorrência do dia 09 de agosto de 2022, no Centro Educacional da Estrutural, onde os próprios policiais foram agredidos por alunos (RODRIGUES; CARONE; PINHEIRO, 2022).

De igual maneira ocorre nas escolas gerenciadas pelas Forças Armadas (PECIM), conforme se viu no episódio ocorrido em outubro de 2022 dentro de uma sala de aula no Centro Educacional 416 de Santa Maria, quando um militar tentou separar uma briga entre duas alunas, mas acabou sendo agredido também (GLOBOPLAY, 2022c), tal como destacaram dois estudantes na reportagem:

Aluna – E não é a primeira vez que tem casos de briga assim na escola, e até do lado de fora. Mas muitas vezes os militares não conseguem impedir ou não conseguem ver.

Aluno – Não é a primeira vez que esse tipo de briga acontece, sabe? Dentro da escola e também fora. Já vi gente com arma branca dentro da escola, já vi gente fumando dentro da escola. Então, é uma coisa que não mudou (GLOBOPLAY, 2022c, online).

Embora essas razões atinentes à inserção de militares no contexto escolar com fulcro na garantia da ordem pública ainda não sejam pacificadas, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) julgou, no bojo do Processo 0701299-47.2020.8.07.0018, que o modelo de gestão compartilhada possui respaldo legal, já que prepondera a “possibilidade de escolha, no exercício discricionário e regulamentar do gestor público, em adotar gestões diversificadas e em cooperação a fim de alcançar o objetivo comum de melhoria da educação básica” (BRASIL, 2021, online), evidenciando a permissão, por hora, para a atuação desses profissionais inclusive na esfera educacional.

Com esse julgado, conjuga-se a aquiescência da atuação dos militares em prol da ordem pública, como resposta à violência escolar, e como ferramenta de melhoria educacional, superando o argumento da vocação docente, baseada especialmente na experiência das escolas militares (BRASIL, 2019). Importante sublinhar que meses mais tarde, com o remodelamento da Portaria Conjunta, foi inserido um atributo a mais na gestão pedagógica, a saber o cumprimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP), mas que será melhor debatido no capítulo atinente à produção de texto.

Art. 1º Instituir as Escolas de Gestão Compartilhada - EGCs, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal - SSP/DF, doravante denominados Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, como Unidades Escolares - UEs da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de Ensino Fundamental e Médio, por intermédio das quais ações conjuntas são realizadas, entre as Secretarias supracitadas, a fim de proporcionar uma educação de qualidade, bem como construir estratégias voltadas à segurança comunitária e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar, para promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania.

§ 1º A SEEDF é responsável pela gestão administrativa e pedagógica das UEs e pelo cumprimento do Projeto Político-Pedagógico, conforme Leis de Diretrizes Educacionais.

§ 2º A SSP/DF 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, 2019b).

Continuando com a descrição da política de gestão compartilhada, um grupo de trabalho foi então instituído por meio do Decreto Distrital nº 39.765, de 09 de abril de 2019, para analisar em noventa dias esse projeto-piloto, seus resultados e, por fim, estendê-lo para outras escolas públicas do Distrito Federal, não necessariamente determinadas pelo IVE.

Dentre os principais objetivos do grupo estavam o de definir competências para os atores envolvidos, os critérios de escolhas das unidades de ensino, as metas a serem atingidas, a edição de normas jurídicas necessárias e, em especial, adequar o modelo ao "Projeto Escola Cívico Militar" do Ministério da Educação. Ou seja, alinhava-se o projeto "escola com gestão compartilhada" do Distrito Federal com políticas públicas do Governo Federal, a saber, o programa nacional das escola-cívico militares (BRASIL, 2019).

O programa federal em comento foi instituído, por sua vez, por meio do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, cuja construção já se idealizava desde janeiro de 2019, com a reestruturação do Ministério da Educação no início daquele governo e a criação da então subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares, conforme alude o Decreto nº 9.665/2019, chamada de Diretoria de políticas (SANTOS; ALVES, 2021).

Embora o projeto no Distrito Federal tenha se concretizado antes do programa federal, é possível afirmar que este foi precursor do discurso de militarização uma vez que o então Governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, não o incluía no plano de governo apresentado na campanha eleitoral em 2018 (PLANO DE GOVERNO, 2018; MENDONÇA, 2019) diferentemente do presidente da ocasião, Jair Bolsonaro, que almejava o retorno das disciplinas de educação moral e cívica (EMC) e de organização social e política brasileira (OSPB), ensinadas durante o regime cívico-militar, além da ampliação de escolas militares, fechando inclusive parcerias com as redes municipal e estadual (BOLSONARO, 2018).

Com base na entrevista realizada com um profissional que participou da construção da política (POLICIAL A, 2021), esclarece-se que o modelo de gestão compartilhada no DF nasceu de iniciativa do Batalhão Escolar da Polícia Militar do Distrito Federal, almejando uma realidade semelhante às vivenciadas em outros Estados brasileiros onde a Corporação militar gere unidades escolares públicas em áreas de maior criminalidade. Segundo o policial militar entrevistado (POLICIAL A, 2021), o projeto fora desenhado para fazer frente às particularidades da lei de gestão democrática vigente no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012) e que impedia legalmente a gestão integral das escolas pelos militares. Relata inclusive que a proposta foi apresentada para o governador anterior (POLICIAL A, 2021; POLICIAL D, 2022), mas apenas o atual a acolheu incontinentemente, uma vez que se alinhava a sua gestão às populares propostas do governo federal, tendo inclusive pressa na normatização do projeto-piloto, que foi inaugurado no primeiro mês de 2019.

Essa declaração vai ao encontro do comentário do coronel Júlio César, ex-comandante do Batalhão escolar da PMDF, que, no primeiro dia de aula no Centro Educacional 01 da Estrutural, disse: "realiza-se um sonho vivido por um grupo de oficiais dois anos atrás, de

levar ensino de qualidade e com disciplina para as escolas e, assim, poder contribuir de forma positiva com os alunos, dentro e fora do ambiente escolar” (PROJETO, 2019, online).

Muito embora não detinha de informações precisas, Serafim (2021) já apontara em sua pesquisa que o modelo de escola com a gestão compartilhada no DF não se tratava, tão somente, de uma política proposta por um governo conservador, mas de forças políticas provindas dentro das forças de segurança. Segundo ele, o intuito era de “introduzir o patrulhamento policial dentro das escolas” (SERAFIM, 2021, p. 67).

Os resultados do grupo de trabalho no DF se concretizavam então através da edição da Portaria Conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019, que, substituindo a anterior, disciplinava a estruturação do “programa”, agora com a integração do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal, a adesão ao modelo, os critérios de seleção e ingresso, as atividades extracurriculares, as equipes gestoras, dentre outras.

Diante dessa nova normatização, as escolas passaram a ser chamadas de Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (CCMDF), ao invés de Colégios da Polícia Militar simplesmente, e os objetivos principais eram aumentar as taxas de aprovação com consequente redução das taxas de reprovação, abandono e evasão escolar, alcançar e superar as metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes, aumentar a disciplina e o respeito hierárquico, dentre outros (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Também por votação, outras quatro escolas passam a adotar a metodologia de gestão compartilhada, a saber: 1) o Centro Educacional Condomínio Estância III de Planaltina; 2) o Centro Educacional 01 do Itapoã; 3) o Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga, e; 4) o Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante.

Tabela 2 – Quadro de votação nas escolas

ELEIÇÃO ACERCA DA GESTÃO COMPARTILHADA NAS ESCOLAS PÚBLICAS		
UNIDADE	PERCENTUAL FAVORÁVEL	PERCENTUAL DESFAVORÁVEL
CEF 19 Taguatinga	70,79%	29,21%
CEF 01 Núcleo Bandeirante	53,97%	47,03%
CED 01 Itapoã	67%	33%
CEF 407 Samambaia	41,38%	58,49%
GISNO Asa Norte	42,33%	57,66%

Fonte: Pesquisa do autor (2021).

No quadro acima, observa-se que duas escolas foram desfavoráveis à gestão compartilhada, o Gisno e o Centro de Ensino Fundamental 407 de Samambaia, mas nesse último o sufrágio foi repetido, por causa de manifestações da comunidade escolar após uma

ocorrência em que um aluno do 8º ano fora esfaqueado em frente ao colégio (CARDIM, 2019; ALUNO, 2019).

A recusa das escolas gerou muita polêmica na ocasião pois, segundo reportagem do jornal Metrôpoles, o governador do Distrito Federal afirmou que “democracia foi no dia que me elegeram governador” (MENDONÇA, 2019, p. 604; TAHAN; EUGENIA, 2019), reiterando a imposição obrigatória do modelo militarizado, incumbindo ao Poder Judiciário a decisão acerca de eventual questionamento.

O governador do DF, Ibaneis Rocha (MDB), disse nesta segunda feira (19/08/2019) que vai manter a decisão de implementar a gestão compartilhada com a Polícia Militar nas escolas que rejeitaram o novo modelo: “Chega de esquerdismos, chega de esquerdopatas... Se quiserem suspender, que vão à justiça” (DUTRA, 2019, online).

De acordo com o governador do Distrito Federal, foram realizados estudos cujos “indicadores demonstram que o novo modelo vai melhorar a condição das escolas” (DUTRA, 2019, online) e por isso a medida será implementada pois, segundo a legislação, “a votação tem efeito apenas consultivo, e não vinculante” (DUTRA, 2019, online), denunciando ainda uma suposta influência do sindicato na decisão dos professores (DUTRA, 2019). Isto apontava que a “atenção ao princípio da gestão democrática do ensino público” (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.17), caracterizada sobretudo pelo sufrágio das decisões, e que estava normatizada na Portaria Conjunta, era meramente voluptuária.

Tal afirmação levou à exoneração do então secretário de Educação, Rafael Parente, que desaprovava a decisão de impor a gestão compartilhada mesmo nas escolas onde o projeto foi recusado. Segundo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), a medida violaria a Lei Distrital nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, conhecida como lei de gestão democrática (DISTRITO FEDERAL, 2012), a qual prevê, dentre outros, a participação da comunidade escolar nas decisões e a autonomia das unidades escolares sobre os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, *in verbis*:

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

I – **participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras (...)**;

III – **autonomia das unidades escolares**, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira (DISTRITO FEDERAL, 2012, **g.n.**).

Essa exoneração já era esperada diante do clima de tensão que circulava na Secretaria após a Nota Técnica no Processo nº 00080-00008269/2019-64 emitida pelo então

Subsecretário de Educação Básica Sérgio Elias, também exonerado, em que afirmava haver um desalinhamento do projeto com a lei de gestão democrática, especialmente por não vislumbrar a participação da comunidade na escolha dos responsáveis pela gestão estratégica e gestão disciplinar. Na ocasião, o então secretário criticou que: “(...) não há mais espaço para deslealdade, desrespeito, fofoca, rebeldia, atitudes vaidosas ou egocêntricas. Jogar em time é tão importante quanto ser íntegro e competente” (MENDONÇA, 2019, p. 599).

Tal como as políticas mudam e, por sua vez, mudam seu significado nas diversas arenas na qual é aplicada, mudanças nas representações e na chave “atores” representam “uma tática deliberada para mudar o significado da política” (BALL, 1994, p.17). Essa é uma técnica para dar conformidade social e coerência política aos discursos, muito embora se saiba que o resultado é sempre fruto de disputas e embates (BALL; BOWE; GOLD, 2017; MAINARDES, 2006), nem sempre pacíficos.

Entretanto, alguns dias depois, o novo e já substituído Secretário da Educação, João Pedro Ferraz, reiterou que no GISNO a votação seria respeitada, não obstante o governo detivesse de autonomia para repetir a consulta, caso julgasse necessário, mas já na Samambaia, área de quadro socioeconômico inferior, diante do posterior caso de violência, o processo eleitoral seria revisto, o que culminou na acolhida ao modelo. O esfaqueamento desse jovem, aditado à manifestação dos pais de alunos em frente à escola, representou uma influência latente para a transposição do processo democrático na Samambaia e relembra, de igual modo, a criação do Batalhão Escolar em 1989 quando um caso de violência em uma escola no Gama⁴⁰ suscitou a condução dos policiais para o ambiente escolar.

Ball (1994) aponta a relevância da atração dos pais na definição de valores e na defesa de como deve ser a escola. Embora o autor considere errado supor “uma onda de ‘poder dos pais’” (BALL, 1994, p.98), as mudanças gerais, para ele, são mais sutis haja vista a superveniência de uma mudança na cultura institucional e nas relações escola-pais provenientes do novo contexto operacional de mercado que reflete uma nova inflexão para o envolvimento dos pais no ambiente escolar de seus filhos (*ibidem*, 1994). A despeito de tratar de um contexto diferente do ocorrido no Reino Unido, é possível apropriar-se da afirmação do autor em dizer que “há um grau significativo de empoderamento dos pais e um aumento na sua influência sobre as políticas escolares” (*ibidem*, p.101).

E com base nessa necessidade do governo de apresentar uma resposta às preocupações dos pais e da sociedade sobre a falta de controle, de regras e sobre o risco da violência nas

⁴⁰ Refere-se à morte da aluna Dilza em novembro de 1988 em um colégio no Gama (FERREIRA, 2010).

escolas é que exsurtem táticas como a do modelo de gestão compartilhada, com a participação direta da polícia na educação básica, fomentando estratégias disciplinares de comportamento que tencionam uma “aparência de ordem (ou pelo menos desordem controlada)” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.179).

O que se desvela nessa questão é que a violência terá, ao longo dos embates dessa política, um forte poder na condução das ações públicas, seja para autorizar o atropelo da consulta à comunidade escolar, como no caso comentado, seja para remexer os discursos judiciários na permanência dos policiais militares nas escolas, como se verá na revogação da Nota Técnica nº 1/2019 (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2019; PROEDUC, 2022) a qual será debatida mais adiante. A violência será, em outras palavras, o principal impulso dos discursos, dos conflitos e das ações públicas empreendidas sobre a política, a qual se integra em múltiplos discursos já existentes formando uma heteroglossia de “formações discursivas (...) que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 185).

Ainda tocante à Portaria Conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019, relevância especial se dá à criação do Comitê Gestor, de caráter permanente, paritário e composto por quatro representantes da SEEDF, dois representantes da SSP/DF, um representante da PMDF e um representante do CBMDF, em rodízio na presidência a cada dois anos, responsável por estabelecer diretrizes, realizar o monitoramento, em especial do IVE, e avaliar os resultados das escolas com gestão compartilhada.

Já em meados de outubro de 2019, foram então aprovados, por meio da Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019, os seguintes documentos: o manual do aluno, o regimento escolar dos CCMDF, o regulamento disciplinar, o regulamento básico de uniformes, o plano operacional e o manual das escolas cívico-militares. Observe bem que os regramentos orientadores deste modelo de gestão escolar são posteriores à inserção dos policiais militares nas escolas, o que fortalece o entendimento de que a prática disciplinar, em especial no tocante aos servidores da segurança (que são os novos atores naquele ambiente), derivou da experiência profissional progressiva e de heurísticas decorrentes da “implementação” improvisada.

Nesse mesmo mês, mesmo no período de interrupção das aulas por causa da pandemia do coronavírus, outra escola decide pela implementação do modelo de gestão, o Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II, com 75,6% dos votos a favor, 21% contra e 3,3% nulos. As escolas que passaram então a adotar o modelo de gestão compartilhada são: o Centro Educacional 03 de Sobradinho, o Centro Educacional 308 do Recanto das Emas, o

Centro Educacional 01 da Estrutural, o Centro Educacional 07 da Ceilândia, o Centro Educacional Condomínio Estância III de Planaltina, o Centro Educacional 01 do Itapoã, o Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga Norte, o Centro de Ensino Fundamental 1 do Núcleo Bandeirante, o Centro de Ensino Fundamental 407 de Samambaia, o Centro de Ensino Fundamental 01 do Riacho Fundo II e, por último, já em dezembro de 2021, com 71,26% votos favoráveis, o Centro de Ensino Fundamental 01 do Paranoá.

Atualmente, três anos após a publicação da Portaria Conjunta que deu início ao novo modelo, o Distrito Federal (DF) conta com 17 Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (CCMDF), sendo 7 geridos pela Polícia Militar (PMDF) e 6 pelo Corpo de Bombeiros Militar (CBMDF), e ainda 4 escolas em processo de consolidação com o Ministério da Educação (PECIM), para serem geridas pelas Forças Armadas (FFAA), com base no Acordo de Cooperação Técnica nº 14/2022⁴¹, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Tabela 3 – Quadro de escolas militarizadas no Distrito Federal

Nº	UNIDADES ESCOLARES	NÚMERO DE ESTUDANTES ATENDIDOS	INSTITUIÇÃO DE SEGURANÇA	PROJETO
1	CED 03 de Sobradinho	1.700	PMDF	CCMDF
2	CED 01 da Estrutural	1.800		
3	CED 07 de Ceilândia	2.500		
4	CED 308 do Recanto das Emas	956		
5	CED Condomínio Estância III de Planaltina	1.530		
6	CED 01 do Itapoã	1.120		
7	CEF 01 do Riacho Fundo II	2.680		
8	CEF 407 de Samambaia	961	CBMDF	CCMDF
9	CEF 19 de Taguatinga	658		
10	CEF 01 do Núcleo Bandeirante	931		
11	CEF 01 do Paranoá	1.300		
12	CED 02 de Brazlândia	1.160		
13	CEF 01 do Lago Norte (CELAN)	840		
14	CED 416 de Santa Maria	900	FFAA	PECIM
15	CEF 05 do Gama	580		
16	CEF 507 de Samambaia	977		
17	CEF 04 de Planaltina	1.600		

Fonte: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (2022).

Outro apontamento relevante diz respeito à capacitação de todos os envolvidos. Em novembro de 2019, cento e trinta profissionais que trabalham em escolas compartilhadas

⁴¹Processo SEI nº 00080-00012496/2021-17 e Processo SEI nº 00080-00012496/2021-17.

dentre policiais militares, bombeiros militares, professores e coordenadores participaram da denominada Capacitação Técnico-Pedagógica Integrada, que abordava cinco módulos: 1) uma apresentação do Projeto “escola com gestão compartilhada”; 2) Relações Interpessoais (Ética, Cidadania e Civismo nas escolas); 3) Estratégias de Mediação de Conflitos e Gestão de Pessoas; 4) Proteção da Integridade da Criança e do Adolescente, e; 5) Fenômenos do Ambiente Escolar (Prevenção ao bullying, ao uso de drogas e a violência).

Embora essa capacitação tenha sido realizada, os policiais entrevistados, que participaram inclusive do processo de formulação da política, esclarecem que ainda há muitos militares que desconhecem os objetivos da política, suas tarefas e propósitos no ambiente escolar e, pontua a deficiência do projeto no tocante à capacitação dos atores envolvidos (POLICIAL A, 2021; 2022; POLICIAL B, 2022; POLICIAL C, 2022).

Insta observar que, o cotidiano dessas unidades, com o advento dessa nova metodologia, muda consideravelmente, e não eram só as vestimentas que deveriam ganhar uma uniformização⁴², mas o corte e o penteado dos alunos, além da presença de profissionais de segurança e militares no dia-a-dia das aulas, a inserção de aulas de musicalização nos contraturnos, formaturas matinais com o hino nacional, etc. No tocante à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), estes permanecerão inalterados na conjuntura das escolas que receberam a nova metodologia de gestão.

Seguindo as regras de postura na nova conjuntura educacional, os meninos usarão cabelos curtos e as meninas curtos ou longos, desde que presos em coque, rabo de cavalo ou trança, ressaltando os penteados atinentes a questões étnico-raciais os quais poderão ser flexibilizados, conforme orientação da equipe gestora. É permitido o uso de um brinco em cada orelha, de tamanho pequeno, incluindo argola pequena, persistindo a possibilidade do uso de maquiagem, desde que discreta (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Acerca desse assunto especificadamente, um episódio ocorrido em fevereiro de 2022 colocou em dúvida o preparo dos militares com a educação infanto-juvenil e sinalizou uma forte intervenção no aprendizado de temas controversos na sociedade contemporânea, como a defesa da plurirrepresentatividade brasileira na escola⁴³:

⁴² Embora o Governo não tenha ofertado as fardas prometidas no início do projeto, os alunos usam camisetas brancas com o bordado do próprio nome e calças jeans a fim de alcançar uma uniformização.

⁴³ Entende-se como interferência uma vez que a discussão a respeito da heterogenia brasileira realizada no contexto pedagógico e do conseqüente respeito ao diferente torna-se sem efeito prático quando o agente disciplinar rechaça o elemento racial do aluno (cabelo) e o escarnece de maneira pejorativa (“se camuflando entre as meninas”).

Familiares de um adolescente negro de 12 anos foram surpreendidos, na última semana, com a orientação de um sargento da escola militarizada Centro de Ensino Fundamental 1, conhecida como Sapão, no Núcleo Bandeirante. Na ocasião, um militar do Corpo de Bombeiros teria dito que o jovem deveria cortar o cabelo. O sargento da corporação teria feito, ainda, um comentário preconceituoso, dizendo que ele estava “se camuflando entre as meninas” (...).

O militar ligou para a família informando que o menino teria de cortar o cabelo para ficar “enquadrado no regulamento da instituição”. No entanto, a fala pegou a família de surpresa, pois o garoto estuda no local há quase dois anos, sempre usou o cabelo amarrado ou em coque e nunca havia sido abordado nesse sentido (RODRIGUES, 2022, online).

Com base no regulamento atinente ao corte de cabelo, o Corpo de Bombeiros Militar justificou a abordagem do militar amparada na disciplina do novo sistema de ensino (RODRIGUES, 2022), mantendo-se, no entanto, indiferente à violência moral provocada no menor que se revela igualmente atentatória aos valores “regimentares”, a exemplo da camaradagem e da urbanidade exigidos dos discentes para o enfrentamento ao “*bullying*”, assim como a vedação de medidas disciplinares “que atentem contra a dignidade pessoal, a saúde física e mental e que se revelem prejudiciais à formação do aluno” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 10). Fica “evidenciada uma distância entre os textos originais, remetidos ao contexto de produção, e textos nas escolas, no contexto das práticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 15).

Todavia, muito embora boa parte das propostas da política não tenham sido efetivadas, pugna o governo que o primeiro momento do projeto é um período de “plantio”, o qual se estenderá com o retorno das aulas paralisadas em razão da pandemia, uma vez que uma mudança de cultura exige tempo e adaptação, razão pela qual as regras de vestimentas, asseio pessoal, posturas e outras instituídas pela doutrina militar são flexibilizadas, ou mesmo ignoradas pelos policiais, com vistas ao bem-estar do projeto e à boa convivência com os professores e demais servidores das escolas (POLICIAL A, 2021).

Ademais, embora sejam a mediação e a conciliação de conflitos práticas recomendadas no âmbito escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019c), a presença da Polícia legalizou sobremaneira as eventuais violações de conduta no espaço compartilhado. Isso porque, qualquer conduta reprovável como o porte de drogas e armas brancas, ameaças a professores ou eventos de violência entre alunos, os envolvidos são conduzidos imediatamente à Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA/PCDF) para o registro da ocorrência e o tratamento do fato à luz das legislações infracionais e socioeducativas. Em virtude disso, a quantidade de ocorrências cresceu com a política (G1, 2022), não porque a violência necessariamente aumentou, mas porque os procedimentos policiais recrudesceram os atos ilícitos suportados no ambiente escolar.

De acordo com a Proeduc, em 2019 foram reportadas à Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA) 119 ocorrências nos centros educacionais militarizados. Como o ano letivo teve 200 dias de aula, a média diária foi de 0,59. Ou seja, um conflito a cada 48 horas.

Já em 2022, de 15 de fevereiro a 12 de maio, a DCA recebeu 70 queixas. O recorte, nesse caso, é de 59 dias letivos. Dessa forma, a média de episódios saltou para 1,18. O número dobrou nos períodos comparados, chegando a pelo menos um a cada 24 horas, neste ano, entre os 17 colégios participantes do programa.

Na avaliação da Proeduc, o incremento sinaliza inaptidão das escolas militarizadas para a administração preventiva e positiva de conflitos nos ambientes de ensino. Os atos infracionais mais recorrentes computados foram ameaça, representando 20,43% do total. Na sequência, as vias de fato somam 11,91%. A posse de substância entorpecente totaliza 9,79%. Lesão corporal e desacato aparecem com 7,66% e 6,38%, respectivamente (DUTRA, 2022, online).

Ao longo de 2020 e 2021, no período de pandemia e no retorno às aulas, as escolas-piloto apresentaram esse quadro do qual pode se deprender não apenas os registros de ocorrências, mas o abandono escolar e a rigidez das ações disciplinares:

Tabela 4 – Registros das direções disciplinares em 2020 e 2021 nas escolas-piloto

QUESITO	CCM CED 03 de Sobradinho		CCM CED 07 de Ceilândia		CCM CED 308 do Recanto das Emas		CCM CED 01 da Estrutural	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021
Total de alunos atendidos	1.631	1.553	2.484	2.507	1.020	856	1.168	1.128
Palestras para a comunidade escolar	18	64	02	17	03	72	00	29
Atendimentos aos pais ou responsáveis	30	41	400	70	37	76	17	192
Ocorrências policiais	01	02	00	05	05	10	01	09
Chamados ao SAMU e CBMDF	00	04	00	01	00	01	00	04
Operações varredura	00	00	01	08	00	09	00	02
Suspensões	03	17	10	02	09	50	01	08
Advertências disciplinares	30	307	642	1552	503	708	00	668
Termos de Adequação de conduta	00	01	00	03	00	01	58	01
Visitas Extracurriculares (visitas comunitárias escolares)	100	23	02	118	56	42	14	00

Fonte: PMDF (2020, p. 65; 2021, p.75).

Doravante, na estatística mais recente organizada pela Polícia Militar (PMDF, 2021), que considera o somatório dos registros de atividade policial nas imediações das escolas com gestão compartilhada dividido pelo somatório dos registros de atividade policial nas imediações das escolas com gestão compartilhada no período anterior, aponta que a taxa alcançada de incidência do crime e da violência nas escolas com gestão compartilhada e de suas adjacências ainda está longe da desejada (cerca de 1.384,6% superior ao desejado⁴⁴).

⁴⁴ “Nas adjacências das sete escolas compartilhadas do DF [com a PMDF], ocorreram 24 registros em 2021, 18 registros em 2020, logo $24/18 \times 100 = 133,33$ ” (PMDF, 2021, p. 53). A meta desejada da taxa de incidência do

No período de aulas online, em virtude do afastamento físico dos estudantes e dos professores, a gestão disciplinar não ocorreu da maneira como foi prevista, tendo o projeto sofrido uma interferência natural nas suas estratégias. O que ocorreu em alguns casos foi a anotação do “aluno bagunceiro” pelo próprio professor na aula virtual, sendo repassado para o monitor militar que confeccionava o “fato observado negativo” e o arrolava no histórico disciplinar do discente (POLICIAL A, 2021).

Conforme esclarece o relatório de gestão da PMDF (PMDF, 2021), durante o período em que as aulas e atividades estavam sendo realizadas em ambiente virtual de aprendizagem, os policiais militares receberam as seguintes incumbências:

- a. Acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes para detectar possíveis faltas disciplinares que pudessem afetar outros discentes e, com isso, atrapalhar o trabalho dos professores no ambiente virtual;
- b. Verificação da assiduidade dos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- c. Realização de visitas comunitárias escolares às residências de estudantes sem contato com os colégios (diligências e busca ativa, com o intuito de evitar, dentre outros, a evasão escolar);
- d. Indicação ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) dos alunos cuja comunicação não foi possível nem por telefone tampouco por visitas aos endereços disponíveis nas escolas, para providências e encaminhamento ao Conselho Tutelar;
- e. Contato com os pais ou responsáveis pelos estudantes que cometeram faltas disciplinares no Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- f. Participação, em conjunto com a Direção Pedagógica, em reuniões virtuais com pais ou responsáveis;
- g. Apoio na distribuição, realizada no interior do colégio, de cestas de alimentos (PMDF, 2021, p. 75)

Em meados de março de 2020, tendo sido chamado para se pronunciar a respeito da política de gestão compartilhada, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal (TJDFT) demarcou a autonomia do Poder Executivo na formulação de políticas públicas, aceitando o compartilhamento da metodologia disciplinar como matéria de gestão pública da qual não cabe ao Judiciário intervir senão em caso de descumprimento de preceitos fundamentais.

Como cediço, a intervenção judicial sobre a atividade de gestão de políticas públicas é medida excepcional, a ser adotada em situações específicas, caracterizadas pelo indiscutível descumprimento de preceitos fundamentais.

No caso, não obstante a necessidade de garantir aos profissionais da educação a autonomia prevista na Constituição Federal, a medida postulada envolve também os interesses dos alunos, dos seus pais e da própria sociedade, principalmente no tocante à segurança e disciplina dentro das unidades escolares, assim como à melhora dos índices educacionais.

Dessa forma, considerando o contexto social que cerca as escolas, **incumbe às autoridades administrativas competentes definir o modelo de gestão, a fim de obter o resultado mais efetivo**, garantindo-se a segurança de todos os envolvidos e a qualidade do ensino (TJDF 07012994720208070018 DF, Juiz: HENALDO DA SILVA MOREIRA, Data de Julgamento: 18/03/2020, 5ª Vara da Fazenda Pública e Saúde Pública do DF, Data de Publicação: Publicado no DJE: 08/06/2020. Pág.: Sem Página Cadastrada) (BRASIL, 2021c, online).

Sabendo que é no contexto de influência onde os discursos se alimentam de legitimidade política, esse posicionamento do Judiciário chancelou o governo do Distrito Federal na expansão do modelo militarizado física e normativamente. A legislação mais recente do projeto é a Portaria Conjunta nº 22 de 28 de outubro de 2020, que apenas atualizou algumas informações acerca da estrutura do projeto, das escolas envolvidas e das competências de cada corpo de gestão dos CCMDF, funcionando hoje como o principal documento que normatiza essa política pública.

Como medidas mais recentes envolvendo a política realizada no âmbito do governo do Distrito Federal, é possível destacar a Portaria SEEDF nº 325 de 07 de julho de 2021, que distribui a verba semestral da Secretaria, destinada às despesas de custeio das escolas, de R\$ 49.457.302,50, entre as Unidades Executoras Locais (UEXL), as Unidades Escolares (UEs) e Unidades Executoras Regionais (UEXR) das Coordenações Regionais de Ensino (CREs). Vale lembrar que os recursos orçamentários e financeiros destinados ao gerenciamento das escolas com a gestão compartilhada, embora tenham a participação de instituições integrantes da segurança pública, continuarão a cargo da Secretaria de Estado de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Nesse normativo, todas as unidades escolares receberão um “valor base” calculado a partir do censo escolar de 2020, mas as que aderiram ao novo modelo de gestão compartilhada “receberão um acréscimo de 100% (cem por cento), com o intuito de contribuir para o alcance dos objetivos estabelecidos na Portaria Conjunta SSP/SEE nº 09, de 12 de setembro de 2019” (DISTRITO FEDERAL, 2021b, p.15). Isso significa que, por meio da nova política de descentralização das receitas da educação, as escolas aderentes ao modelo das EGC's eram privilegiadas em razão do suplemento de orçamento de custeio, tornando-se um grande “argumento” favorável para a expansão da política para outras unidades escolares ainda reticentes ao modelo.

Esse entendimento se manteve na Portaria SEEDF nº 89 de 08 de fevereiro de 2022, que distribuiu R\$ 40.444.661,00, e na Portaria SEEDF nº 1.096 de 18 de novembro de 2022, que distribuiu R\$ 20.000.000,00, ambas alocadas para as despesas de custeio no ano de 2022, tendo as unidades escolares que aderiram ao projeto escolas com gestão compartilhada (EGC)

também um aporte especial com 100% e 25% de acréscimo em relação às demais unidades, respectivamente (DISTRITO FEDERAL, 2022a; 2022b).

Comenta-se que, no final de 2019, por meio de um despacho da gerência de acompanhamento de programas com transferência direta de recursos federais da Secretaria de Educação, no bojo do processo SEI nº 00080-00230533/2019-44, pode-se identificar repasses ocorridos por meio do programa dinheiro direto na escola (PDDE), plano de ações articuladas (PAR), programas do fundo nacional de desenvolvimento da educação (FNDE)⁴⁵ e emendas parlamentares às escolas de gestão compartilhada, mas cujas metas e adesões não foram cumpridas na integralidade. Não obstante o recurso financeiro não tenha sido efetivado para as escolas, a simples destinação revela favorecimento à adesão da política e ao sucesso do plano de governo.

Constrói-se, então, a partir desse marketing político e das intenções expostas nas distribuições díspares de recursos, uma competição desequilibrada entre as escolas aderentes ao modelo cívico-militar e as demais escolas públicas convencionais, desqualificando essa fragilizada liberdade de escolha ou gestão democrática intencionada na educação. Essa desigualdade viola, em tese, princípios basilares da educação brasileira, listados no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, essencialmente a igualdade de condições e a valorização dos profissionais da educação escolar.

Decisões sobre financiamento e gastos quando geridos assimetricamente inevitavelmente levam a resultados desiguais entre cada unidade escolar, acarretando em consideráveis diferenças para os ambientes de aprendizagem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021). O orçamento simboliza, portanto, “um dos quadros interpretativos por meio do qual a política é vista e atividades de tradução precisam ser financiadas e providas” (*ibidem*, p. 98).

Em sua pesquisa a respeito da política de gestão compartilhada no DF, Gomes (2021, p.65) afirma que “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”, demonstrando também uma disparidade do modelo militarizado em relação aos modelos civis vigentes.

Mostra-se, novamente, “a importância de se levar o contexto a sério, pois as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados” (MAINARDES, 2022,

⁴⁵ No plano federal, cada unidade aderente ao PECIM recebeu R\$ 1 milhão do governo para adaptação ao modelo (TEIXEIRA, 2023, online).

p. 23; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 49) e esse desequilíbrio da gestão dos recursos financeiros deve ser incorporado à análise da política a fim de compreender melhor as influências que desnaturam uma fiel legitimidade da política educacional e que têm “um impacto considerável sobre a atuação de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 60). Isso porque os atores não agem sozinhos, mas mediam, traduzem e tomam medidas (“fazem as políticas”) apoiados nos contextos materiais das escolas, que se referem aos aspectos físicos (prédios e orçamentos) e também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

Observa-se, além do mais, que os estudantes e a educação são vistos cada vez mais em termos financeiros. Conforme afirmam Ball, Bowe e Gold (2017, p.133, tradução nossa), “a alocação financeira determina a resposta. E a questão de quanto os alunos valem também foi levantada de forma bastante diferente no ambiente escolar”. E esse redirecionamento dos investimentos como resultado de um jogo de forças é notório na lição de Bonetti (1998) quando o autor explica o sentido das políticas públicas:

Entendemos como políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas por grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provoca o direcionamento (e ou redirecionamento) dos rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade (BONETTI, 1998, p. 21).

Outra amostra desse favorecimento diz respeito ao primeiro Concurso cultural da Segurança Pública para os Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, sob o tema “Segurança Conectada: o olhar da juventude sobre a Cultura de Paz e a pandemia”, criado por meio da Portaria Conjunta nº 15 de 14 de agosto de 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2020). Nesse evento, as Secretarias de Segurança Pública e de Educação promoveram, em parceria, um concurso de redação, fotografia e vídeo, exclusivo para os estudantes das escolas com gestão compartilhada, premiando os primeiros colocados com smartphones, notebooks e tablets, respectivamente à ordem de classificação.

Veja bem, em contexto de pandemia onde o ensino remoto virou prática necessária para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, corroborando ainda com as dificuldades econômicas de acesso às tecnologias, sobretudo por camadas mais vulneráveis da sociedade, esse tipo de “incentivo cultural” restrito aos educandos das escolas aderentes à política de EGC, muito embora o título tenha um espectro aplicável a todo o universo escolar, por envolver temas de ordens sociais, fragiliza o caráter isonômico da escolha pela política, especialmente em face de tantos estímulos e influências.

E essa explícita diferenciação se coaduna com o argumento constante no ofício dirigido à Polícia Militar do Distrito Federal pela então diretora do Centro Educacional nº1 do Itapoã, reclamando da alta rotatividade dos militares na escola e invocando um tratamento diferenciado que devem ter as escolas com gestão compartilhada, chamando à baila os verdadeiros desígnios dos diretores adotantes do modelo: a segurança.

É preciso que se entenda que as escolas que aderiram à gestão compartilhada são instituições muito fragilizadas pela questão da violência. Por isso, **essas escolas têm de ser tratadas de forma diferenciada, se esse for o objetivo maior da Secretaria: não apenas promover a educação dos estudantes, mas, principalmente, erradicar o problema da violência dentro dessas escolas** (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 1, **grifo nosso**).

E quando a violência vira o fundamento primordial para a aceitação da política de inserção de militares nas escolas, com notabilização da disciplina, a defesa da educação é colocada em segundo plano, inclusive entre os próprios profissionais da educação (GOMES, 2021). Mais do que uma reflexão sobre uma intangível hierarquia de necessidades, a qual coloca a segurança como prioridade elementar⁴⁶ (MASLOW, 1943; BRIDGMAN; CUMMINGS; BALLARD, 2019), esse fenômeno observado de renúncia à independência pedagógica pela garantia de segurança, notada por Gomes (2021), promove a aderência de certo relativismo nos discursos, tal como no acatamento ao dever de consideração na tomada de decisão pelas equipes gestoras (DISTRITO FEDERAL, 2021), ainda que isso desconstrua as próprias convicções profissionais. A entrevista com um professor de uma escola aderente ao modelo de gestão compartilhada no Distrito Federal confirma essa afirmativa:

(...) 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 (GOMES, 2021, p.125).

Nessa fala, o professor demonstra ser favorável à autonomia e à independência dos educadores no ambiente escolar, mas, em se tratando de unidades dominadas pela violência, ele consente a presença dos policiais como “medida extrema” por considerá-la uma situação de risco para a prática docente, negligenciando assim, as intercorrências dessa decisão (GOMES, 2021).

⁴⁶“Se as necessidades fisiológicas são relativamente bem satisfeitas, surge então um novo conjunto de necessidades, que podemos categorizar grosseiramente como necessidades de segurança (...). O organismo pode igualmente ser inteiramente dominado por eles. Eles podem servir como **organizadores quase exclusivos do comportamento**, recrutando todas as capacidades do organismo a seu serviço, e podemos então descrever razoavelmente **todo o organismo como um mecanismo de busca de segurança**. Mais uma vez, podemos dizer dos receptores, os efetores, do intelecto e de outras capacidades que eles são principalmente ferramentas de busca de segurança” (MASLOW, 1943, p. 374, **grifo nosso**).

Vale apontar que 77,4% dos discentes no Distrito Federal acreditam que estão estudando em uma escola em áreas com violência (SALTO, 2023) e 12,8% de escolares do 9º ano do ensino fundamental da rede pública não compareceram à escola por falta de segurança na escola em 2019 (IBGE, 2021). E considerando ainda esse público, 6% deles estiveram envolvidos em briga nos últimos trinta dias anteriores à pesquisa em que alguma pessoa usou arma branca (IBGE, 2021), colocando o tema da violência em centralidade na política.

Em pesquisa realizada em 2019 junto à comunidade escolar de uma escola-piloto do Distrito Federal, Santos e Silva (2021) perceberam que no discurso dos participantes “há uma centralidade e uma urgência em combater a violência, acabando por velar o pensar sobre outras formas de combater a violência sem reproduzi-la” (SILVA; SANTOS, 2021, p. 520). O fenômeno da violência escolar, assim, exerce(u) forte influência na formação da política de gestão compartilhada que tem na inserção da polícia no ambiente escolar o engenho político propício para uma solução imediata, muito embora precária, para esse problema social.

Tem-se, portanto, um retrato do que foi a criação e a atuação desse projeto no Distrito Federal, aplicável às escolas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio, e que atualmente conta com dezessete unidades participantes. Interessante destacar a fala de um Major dos Bombeiros do Distrito Federal ao elogiar os militares no corpo disciplinar do CEF 01 do Núcleo Bandeirantes inovando o discurso preponderante ao admitir a existência de um socorro velado na educação pública e uma aparente superação da missão inicial:

Em um país, onde o ensino público, é cada vez mais esvaziado de perspectiva de oportunidades, devido à violência imperante nas comunidades e no interior dos estabelecimentos de ensino. Onde os professores, por mais qualificados e empenhados que sejam, não conseguem desenvolver suas funções de educadores, como de fato desejam, devido a um ambiente violento e muitas vezes oprimido. Onde muitos pais, apesar de buscarem o melhor ensino para seus filhos, não veem grandes avanços devido à violência e a desmotivação dos profissionais de ensino. **O projeto escola de gestão compartilhada vem como uma ferramenta, na construção de um ensino sólido e da formação de cidadãos mais conscientes, através da pacificação do ambiente escolar (...).**

Fomos para cuidar da disciplina e da formação cidadã dos alunos, acabamos fazendo o acolhimento e orientação dos alunos, outras vezes aplicamos o reforço escolar e planejamento de estudo e de carreira profissional. **Uma missão maior que a proposta inicial (...).**

Nós bombeiros somos movidos pelo desafio e pela necessidade do socorro ao outro, não importa onde. **Encontramos muitas pessoas que gritavam em silêncio por socorro, um socorro bem diferente do que estávamos acostumados a realizar.** Somente com a empatia e entrega de cada membro dessa equipe pudemos cumprir a missão (...). Mas também tivemos os que ingressaram nessa missão, com algo muito peculiar a todos, o desejo de melhorar a educação da nossa juventude, protege-los das más companhias e influências. (CORPO DE BOMBEIROS MILITAR, 2022, p. 23).

Essa é a razão que justifica ainda mais a necessidade de se empreender uma análise dos contextos, em especial o da prática, para compreender a política educacional além dos seus normativos e discursos políticos iniciais, pois é no chão da escola onde ela é erigida com resultados concretos.

As políticas educacionais fazem parte de um processo marcado pela diversidade, complexidade, disputa e combinações sobre os mecanismos e estratégias dos diversos interesses dos sujeitos e dos grupos envolvidos. Nesse sentido, a implementação das políticas educacionais nos sistemas de ensino e, principalmente, nas escolas, deve ser compreendida como uma dinâmica que revela e constrói trajetórias, conformando um diálogo entre temporalidades, subjetividades e territorialidades, de modo que se traduz numa dimensão histórica, coletiva e social nos diferentes contextos (NOZU; RAMALHO; SANTOS, 2021, p.1).

Conforme narrado, essa reformulação educacional não ocorreu sem traumas, tornando a Secretaria de Educação do Distrito Federal um ringue de conflitos e antagonismos. Diante da “espetacularização da violência como pretexto para a entrada de policiais na escola, de forma atropelada e sem diálogo prévio” (MENDONÇA, 2019, p. 602) confirma-se a necessária análise da política sob um prisma mais atento, não da implementação ou explicação do ato administrativo em si, mas da atuação ou “*enactment*” (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Existe um teatro político encenado nas escolas em nome de uma qualidade inspirada em experiências exitosas do ensino militar⁴⁷ porém que reproduz resultados ideológicos mais extensos (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019; MARTINS, 2019), escancarando incentivos mas desmitificando o propósito democrático do projeto.

Tendo sido apontadas algumas influências ao longo da formação da política, o olhar será ampliado e potencializado nas linhas que se seguem, tanto no contexto da prática com o retorno das aulas presenciais nos Colégios Cívico-militares, como também no contexto da produção de texto. Quanto a esse último, é possível identificar um lugar de fortuna para empreender uma análise crítica da política, uma vez que são também os textos resultados de “disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52). Merece esta análise, por sua vez, não só uma atenção para as interpretações textuais mas principalmente como discursos formalizados que guiam as ações dos atores no contexto da prática, uma vez que ao chegarem na cena, estes percebem que muitos detalhes já foram

⁴⁷ “Art. 11. O modelo de ECIM é o conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, **baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares** do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (BRASIL, 2019, p.1, g.n.).

definidos por patrocinadores desconhecidos ou “agentes invisíveis que estão escondidos atrás das paredes” (LATOURE, 2007, p.166).

CAPÍTULO III – O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Mainardes (2006) explica que, ao passo que o contexto de influência se relaciona mais estreitamente com os interesses e com as ideologias geradoras da política, o contexto de produção de texto, embora mantenha com o primeiro uma relação simbiótica e também represente uma arena de intervenção da política, “normalmente está articulado com a linguagem do interesse público em geral” (MAINARDES, 2006, p.50).

E diante desse alcance mais generalizado da política como texto, codificada em leis, regulamentos, comentários formais ou informais, vídeos, pronunciamentos oficiais, canais na internet, dentre outros, ela assume ainda uma pluralidade de interpretações tendo em vista a pluralidade de leitores. “A tradução da política educacional em legislação produz um texto-chave (a Lei). Este, por sua vez, torna-se um ‘documento de trabalho’ para políticos, professores, sindicatos e órgãos encarregados de ‘implementar’ a legislação” (BALL; BOWE; GOLD, 2017, p.10, tradução nossa).

Isso significa que os textos das políticas educacionais, além de serem “produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve[r] intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação” (MAINARDES, 2006, p.53), ainda se submetem a outras recodificações derivadas das interpretações que os atores envolvidos empreendem no ambiente escolar. Ao empreender as diretrizes políticas reportadas ao contexto da prática por meio de regimentos, cartilhas informativas e outros instrumentos textuais, de essencialidade normatizadora, os atores envolvidos desenvolvem leituras ativas e compreensões subjetivas, que são “trabalhadas e reformuladas conforme são filtradas no cotidiano da sala de aula” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 28).

Nas palavras de Phillips, Lawrence e Hardy (2004, p. 640), os atores possuem o potencial de afetar o discurso na medida em que tomam (ou consomem), textualizam e recontextualizam os textos que agem, por sua parte, como mecanismos organizadores das ações. Apropriando-se da frase dos autores de que “pensar não é conhecimento até que seja textualizado” (*ibidem*, p. 641), é possível deduzir que a defesa dos interesses dos reguladores da educação só afeta a realidade quando corporifica políticas, efetivadas em textos, legislações, ações e discursos oficiais.

A política quando materializada em um texto, a exemplo das legislações, representa, nas palavras de Sousa (2018, p.3), “uma disputa de poder, no sentido de que há uma competição entre os diferentes textos (ou discursos políticos), de acordo com os grupos de interesse, para que um texto seja constituído como vencedor ou hegemônico”. Mas ainda assim, recebe um escrutínio decorrente de diversas leituras, tal como se efetua com “a mudança de um chefe ou secretário de Estado” (SOUSA, 2018, p.3), hipóteses essas vistas repetidas vezes desde a formulação do projeto-piloto no início de 2019.

Essa constatação ratifica o caráter alocutário que se reveste a política, permitindo conhecer os sujeitos, as organizações, os valores e também as subjetividades que constroem os textos, compreendendo a política como um produto que se realinha, rediscute-se, redefine-se e torna-se apropriado pelos atores envolvidos (*ibidem*, p.7).

Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 50), “consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação e implementação de políticas”, distinguindo duas maneiras de se envolverem com as diretrizes que chegam até eles de maneira a concretizar uma política: ou de forma prescritiva e passiva, momento em que o leitor ou o profissional de educação assume um papel de consumidor inerte; ou de uma forma ativa e criativa, ocasião em que se revela coautor do texto (MAINARDES, 2006, p.50).

3.1 A relevância das interpretações textuais: concepções *readerly* e *writerly*

Essas duas concepções de envolvimento do leitor com o texto foram inspiradas nas preleções de Roland Barthes (2002) que distingue os textos segundo a sua possibilidade de interferência do leitor, classificando-a em prescritiva ou legível (*readerly*) ou escrevível (*writerly*).

Limitando o envolvimento do leitor à estrita leitura do conteúdo, um texto do tipo “*readerly*” tem sua reprodução no contexto da prática através da absorção da ideia e sua respectiva impressão no âmbito da escola. “Não existe margem para interpretação, pois se tem que cumprir o que está determinado” (SOUSA, 2018, p.4). Embora a leitura exija uma interpretação e esta, por sua vez, seja subjetiva uma vez que incorpora os valores e experiências do profissional responsável pela aplicação da política, não há espaço de ampliação dos discursos ou redefinição dos objetos intencionados pelo legislador, diante da restrita posição binária do leitor em aceitar ou rejeitar o texto.

(...) a literatura pode ser dividida naquilo que dá ao leitor um papel, uma função, uma contribuição a dar, e que o torna preguiçoso ou redundante, ‘deixado com mais do que a pobre liberdade de aceitar ou rejeitar o texto’ e que, portanto, o reduz a aquele símbolo apto, mas impotente do mundo burguês, um consumidor inerte ao papel do autor como produtor (HAWKES, 1977 *apud* BALL; BOWE; GOLD, 2017, p.10, tradução nossa).

Entende-se que a concepção “*readerly*”, mesmo que demonstre um leitor imobilizado, não o qualifica da mesma maneira, embora não admita, por vezes, espaços de construção interpretativa ou criativa, a exemplo do impedimento de sobreposição do uniforme por outras peças, insígnias ou distintivos, prescrito no artigo 6º do Regulamento básico de uniformes (DISTRITO FEDERAL, 2019c). Nesse espaço de trabalho conformativo, os atores “não fazem política” – a política os faz” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 148).

Já o texto do tipo “*writerly*”, por sua vez, encoraja o leitor a participar ativamente na interpretação do texto, sendo “convidado a preencher as lacunas” (MAINARDES, 2006, p.50).

Barthes sugere que a leitura de textos ‘*writerly*’ envolve dois tipos de prazer, o prazer direto da leitura e o gozo, o êxtase ou bem-aventurança que surge da sensação de colapso ou interrupção. Este último advém da resposta crítica e criativa ao texto, de enxergar algo além. Embora isso possa produzir para alguns uma sensação de desconforto e perda, também abre possibilidades para lacunas ‘e’ momentos ‘de inserção progressiva e radical, por exemplo, o colapso do ensino de transmissão, limites de disciplinas e exame formal e sua substituição por trabalhos curriculares, investigações e avaliações de grupo e baseadas em processos. O que também é vital reconhecer então é que esses textos de leitura e escrita são produtos de um processo político, um processo que já indicamos emerge e interage continuamente com uma variedade de contextos inter-relacionados (BALL; BOWE; GOLD, 2017, p.13, tradução nossa).

Em outras palavras, existem textos que oferecem possibilidades limitadas de interpretação (legíveis) e outros que se submetem a leituras e releituras mais ativas (escrevíveis), que envolvem conclusão – dando recontextualização e finalidade subjetiva ao texto – e até coprodução (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.43).

Vale esclarecer que em uma mesma legislação ou em um mesmo pronunciamento oficial é possível identificar um ou ambos os estilos de envolvimento do leitor, podendo estar de diferentes formas, combinadas ou divididas, além da pluralidade de sujeitos que conferem à interpretação, mesmo que estática como a proposta no texto “*readerly*”, plúrimos resultados no campo prático, merecendo, nessa questão, uma atenção especial do pesquisador já que “diferentes interpretações estarão em disputa, uma vez que se relacionam com interesses diferentes” (BALL; BOWE; GOLD, 2017, p.22, tradução nossa).

Acrescenta-se ainda que, além das conjugadas apreciações que o texto possibilita para a gama de leitores envolvidos com a política, o texto ainda duela e sobrepõe outros textos preexistentes no cenário escolar (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021), cujos resultados estão

intrinsecamente conectados às experiências dos atores e seus interesses, conduzindo, notadamente, as escolhas e, por consequência, as manifestações práticas.

O professor Mainardes (2006) lembra da importância de se reconhecer esses dois estilos de textos para identificar a lacuna de comprometimento que a política confere aos atores envolvidos, uma vez que “as intenções da política podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades específicas para as partes do processo de 'implementação', o que poderíamos chamar de 'espaço' para manobra” (BALL; BOWE; GOLD, 2017, p.14, tradução nossa).

E nesse sentido, o contexto da produção do texto se conecta intimamente como contexto da prática já que o texto do discurso é o ponto de contato da política com o ator envolvido, seja ele educador ou policial (no cenário da política em comento), que, segundo Mainardes (2006), estabelece uma leitura política e substantiva dos textos, interpretando-os, e colocando esses textos em ação, traduzindo-os.

Para Ball, Maguire e Braun (2021, p.42-43), as atuações são inflectidas pelas diferentes leituras e podem inclusive divergir entre elas, tendo em vista que “existe um espaço substancial dentro do qual os agentes podem agir por interesse próprio e trabalham para a mudança discursiva de maneiras que privilegiem seus interesses e objetivos” (PHILLIPS; LAWRENCE; HARDY, 2004, p. 637). Ou seja, tanto os discursos podem influenciar na produção e divulgação dos textos da política (PHILLIPS; LAWRENCE; HARDY, 2004), como visto nos episódios narrados no capítulo II, como os textos e mais precisamente as “lacunas de coprodução”, podem impulsionar discursos que afetarão a prática (FOUCAULT, 2008; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

Além do mais, os instrumentos de ação pública, como estruturas de políticas públicas, não são entendidos como neutros, mas oriundos de subjetividades que correspondem às interpretações e concepções de valores de outros atores envolvidos. Um instrumento da ação pública é naturalmente portador de valores, “tem uma história, e as suas propriedades são indissociáveis das finalidades que lhe são atribuídas” (HALPERN; LASCOUMES; LE GALÈS, 2021, p.36).

Tem-se, portanto, três concepções delineadas na análise da política processada através do Ciclo de Políticas e das lições dos autores expostos anteriormente, que: 1) uma política nunca é completa ou conclusa quando chega ao contexto da prática, momento em que, quando oferece possibilidades abertas de interpretação, 2) autoriza uma atuação criativa e nutre o ordenamento político de valores e experiências oriundas dos atores envolvidos, uma vez que 3) “o texto, seus leitores e o contexto da resposta todos têm histórias” (BALL, 1994, p.17) e a

análise de uma política, especialmente educacional, deve revisitar continuamente as influências, as tensões, a história, os discursos e os ajustes empreendidos ao longo do dinâmico, não-linear e complexo processo político.

Doravante, na pesquisa, serão apontados trechos de textos na política de gestão compartilhada que apontam a natureza castrense da disciplina, ambiguidades nos valores da gestão compartilhada e das diretrizes estabelecidas para a nova gestão administrativa, visões superficiais e, por vezes forasteiras dos Direitos Humanos, dentre outros apontamentos que fazem do contexto de produção do texto para a presente pesquisa um abastecido laboratório de evidências políticas e culturais, cuja análise se mostra necessária para subsidiar a investigação-núcleo do programa a que se vincula o pesquisador na universidade: os impactos e desdobramentos da política para a Educação em e para os Direitos Humanos.

3.2 Os textos da gestão compartilhada e os interesses entranhados nos discursos

Foucault (2008, p. 234) escreve que os discursos são “conjunto das condições segundo as quais se exerce uma prática, segundo as quais essa prática dá lugar a enunciados parcial ou totalmente novos, segundo as quais, enfim, ela pode ser modificada”. Essa compreensão assinala que, como texto, a interpretação literal ou gramatical da política não expõe notadamente os interesses idealizados pelos seus formuladores, ainda que escritos como cláusulas objetivas, mas como discurso, no entanto, é possível não apenas deslindar os interesses da política mas inclusive modificá-los no nível da prática, já que os atores podem deter, na “leitura” dos textos da política, de um elevado grau de mutabilidade e de interpretação em face das “lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes” (FOUCAULT, 2008, p. 135) existentes nas formações discursivas.

Concebendo “a política como discurso, Ball (1993a) explica que os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (Ball, 1993a)” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Com essa retomada na compreensão da política como discurso e, portanto, resultante de disputas, mas também sujeita a contínuas redefinições, é possível apresentar, na política de

gestão compartilhada, quatro observações que sugestionam a presença de interesses transcendentais à pura literalidade dos textos e que chamam a uma meditação mais aguçada quanto aos intentos da política como projeto cultural de sociedade e este, validado como conflitante ou harmônico ao projeto democrático planejado pelos Direitos Humanos.

A primeira observação refere-se a uma impressão que se sobressaiu logo na criação da política em 2019: a necessidade do respeito às diferenças e à pluralidade cultural dos estudantes. Esse argumento se mostrava predominante nos discursos contrários ao modelo uma vez que, ao uniformizar os alunos, através de fardas, cortes de cabelo e proibições de determinados adereços de beleza, gestos e comportamentos negava-se a identidade do indivíduo e, assim, também a expressão das singularidades dos educandos, entendidos como pertencentes a determinados grupos sociais cujos valores e símbolos se diversificavam da maioria. No tocante a isso, publicou a Secretaria de Educação em seu sítio na internet na página intitulada “Verdade e Mentiras”:

VERDADE. A individualidade dos estudantes será mantida. O fato de implementar critérios disciplinares, bem como o uso de uniformes e normas mais rígidas, não compromete a individualidade dos estudantes. Esses aspectos, pelo contrário, reforçam a autoestima, minimizam causas de *bullying* e trazem um forte sentimento de pertencimento a um grupo de sucesso (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2019, online).

A narrativa que se reverbera na resposta oficial é que a uniformidade, ainda que rejeite a expressão étnico-cultural do estudante, é positiva na medida em que frustra o preconceito em razão da padronização estética e de comportamentos. Tal equívoco desconstrói a bandeira da tolerância e da solidariedade inescusáveis no ambiente escolar, como integrantes da educação para a cidadania, que clama não pela camuflagem das características individuais, mas dá prioridade à aceitação e ao respeito ao outro, ainda que diferente.

Bell Hooks (2013), uma distinta teórica feminista antirracista americana, e, portanto, expoente ao tema do respeito à diversidade, alerta que as “leis não escritas sejam a maior ameaça à dinâmica da sala de aula” (HOOKS, 2013, p. 113), chamando a atenção para o preconceito estruturante da sociedade visível nos discursos e textos das políticas, sobre os quais nos “exige uma reflexão acerca da intencionalidade dos idealizadores desse tipo de escola” (GOMES, 2021, p.65).

Hooks (2013) defende, por outro lado, a adoção de estratégias pedagógicas que afirmem a presença das diferentes vozes dos alunos no ambiente escolar, bem como “seu direito de falar⁴⁸ de múltiplas maneiras sobre diversos tópicos” (HOOKS, 2013, p.114)

⁴⁸ É possível entender o “falar” a partir de diferentes formas de expressão, a incluir as manifestações não-verbais.

reconhecendo, já nas preleções de Jesus (2019, p. 18), a pluralidade da constituição social brasileira como componente fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Preza-se por uma educação emancipatória para todos.

Tem-se assim a defesa de um diálogo intercultural contra o universalismo e o relativismo cultural presentes nas práticas pedagógicas que aparentemente reconhecem a pluralidade, mas cristalizam as diferenças sobre uma mesma roupagem (uniformização) ou então, estacionam o Currículo em Movimento⁴⁹ (GOMES, 2021), sem a intenção de compreender as visões, mas em diferenciá-las simplesmente, conforme explica Boaventura de Sousa Santos (2019a, p. 115):

Contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas, isto é, sobre preocupações convergentes ainda que expressas em linguagens distintas e a partir de universos culturais diferentes. Contra o relativismo, há que desenvolver critérios que permitam distinguir uma política progressista de uma política conservadora de Direitos Humanos, uma política de capacitação, de uma política de desarme, uma política emancipatória, de uma política regulatória (SOUSA SANTOS, 2019a, p.115).

Uma cosmovisão conciliatória, pluralista e dialógica acampada para o ambiente escolar não apenas registra a coexistência das diferenças, patenteando o direito constitucional à igualdade, mas também reconhece e respeita a diferença “quando a igualdade nos descaracteriza” (SOUSA SANTOS, 2019a, p.134).

Essa diversidade identitária autorizaria, por exemplo, o uso de um adereço cultural ou um corte de cabelo que evidencia um pertencimento a determinada raça ou etnia, mas que são preferencialmente obstados, em nome de um universalismo ou de uma simetria discente.

No bojo do Processo nº 0701299-47.2020.8.07.0018, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) considerou que a facultatividade de entrada e de permanência no projeto soluciona os argumentos que contradizem o respeito à pluralidade ditado na política:

(...) as questões relativas à “participação da comunidade escolar” ao “respeito à pluralidade”, à “autonomia das unidades escolares”, “respeito à liberdade” e “gestão democrática do ensino público” encontram-se observadas a partir da facultatividade de entrada e de permanência no projeto, cuja decisão foi tomada após consulta prévia à comunidade escolar (BRASIL, 2021c, online).

A facultatividade citada pelo TJDFT refere-se ao definido na Portaria Conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019:

⁴⁹ Para o Currículo em Movimento, a escola não é apenas um espaço físico e sim um local de socialização e construção do conhecimento, ou seja, “o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 10).

Art. 11 Fica assegurado aos estudantes matriculados nas Escolas de Gestão Compartilhada o direito de transferência para outra UE da mesma região, caso não aceite as regras da gestão compartilhada.

Art. 12 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 (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.17).

Assumir essa postura de seletividade representa desconsiderar a realidade social e econômica brasileira, sobretudo em áreas de periferia, quando a escolha pelo modelo escolar militarizado não significa verdadeiramente uma opção de adesão voluntária. Vejamos, por exemplo, um aluno do sétimo ano do CED 01 da Estrutural que, porventura, não deseje permanecer na escola em virtude do modelo EGC. Ele tem duas opções plausíveis: tentar uma vaga no Centro de Ensino Fundamental 02 da Estrutural, aproximadamente 1,06 quilômetro de distância da sua escola original ou o Centro de Ensino Fundamental 03 da Estrutural, que na realidade é localizado no setor complementar de Indústria e Abastecimento, há 4,6 quilômetros de distância, exigindo, neste último caso, pelo menos um recurso de transporte público (ônibus⁵⁰) por 3,6 km, com tarifa no valor de R\$ 5,50 (MOREIRA, 2022), e mais uma caminhada por mais um quilômetro até o portão da escola. Considerando que a aferição das despesas é um fator preponderante nas escolhas das famílias de baixa renda, um aumento de onze reais diariamente no orçamento familiar torna a segunda opção descartada, restando uma única opção válida, a depender ainda da oferta de vagas. Assim, considerar a liberalidade, como fez o TJDF, uma alternativa sensata para famílias que vivem com até um (23,66%) ou até dois salários mínimos (24,04%) na cidade Estrutural (REDE, 2018) decidir sobre a escola de seus filhos, retrata o distanciamento das decisões judiciais à realidade social. Vale comentar que a cidade Estrutural obteve o índice “muito-ruim” de bem-estar urbano para o Distrito Federal em 2022 (INFODF, 2022; ESTRUTURAL, 2022), o menor dentre as regiões administrativas do DF, parâmetro este que aborda aspectos como mobilidade, infraestrutura, serviços coletivos e condições ambientais e habitacionais para os moradores da região. Debilita-se assim dois princípios que delineiam o direito constitucional à educação, a saber o acesso e a permanência na escola (*cf.* artigo 206, I CF/1988), menosprezando inclusive a precária situação econômico-social da região, a qual tolhe o direito de escolha das famílias em

⁵⁰ Principal meio de transporte para ir à escola (39,82%), segundo a Rede Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis. Disponível em: <https://www.redesocialdecidades.org.br/br/DF/brasil/brasil/regiao/scia-estrutural/principal-meio-de-transporte-para-ir-a-escola-curso-e-o-onibus>. Acesso em: 27 jul. 2022.

diversas situações da vida humana, renegando à evasão os estudantes desajustados ao modelo⁵¹.

Para Tiellet (2019), a lógica de uniformização das escolas militares contrapõe-se ao direito de todos à educação de qualidade, pois segundo a autora, transpõe “o princípio da igualdade ao ameaçar as políticas de inclusão, pois alguns, que se adaptarem ao modelo a ele terão acesso e os demais dele serão excluídos, o que parece ser uma forma de controle e segregação” (TIELLET, 2019, p. 823).

E segregação, na visão de Anísio Teixeira (2006), é uma característica da escola tradicional, que, para ele, deve ser transformada e dar lugar a “um ambiente capaz de conduzir com o êxito a aventura do saber, do progresso social e da igualdade humana, que é a própria aventura da democracia” (TEIXEIRA, 2006), experimentando práticas de uma educação comunitária que “não isolam nem segregam, mas aproximam, unem e integram os homens” (TEIXEIRA, 2006, p.143).

Uma segunda observação nos textos da política diz respeito à independência da gestão pedagógica no modelo em epígrafe, cujo discurso político predominante pugna pela sua liberdade, mas, contrariamente, por meio de uma distração semântica apontada no Regimento escolar, permite um traspassamento:

Art. 4º Nos Colégios Cívico-militares do Distrito Federal será assegurada liberdade pedagógica por meio das seguintes garantias: (...)

V - **permeabilidade** da Secretaria de Estado de Segurança Pública na liberdade pedagógica, atuando na Gestão Disciplinar e no enfrentamento da violência no ambiente escolar; (DISTRITO FEDERAL, 2019c, grifo nosso).

Isso porque as gestões pedagógicas e disciplinar-cidadã, conforme dispunha o normativo originário (entendimento este que persiste na atual legislação), realizam “suas atividades de maneira autônoma e independente, conforme suas atribuições, e buscarão sempre o apoio da outra, em atenção ao princípio da gestão democrática do ensino público” (DISTRITO FEDERAL, 2019a; 2021a).

Vale mencionar que a assertiva de que “as decisões decorrentes de cada gestão não estão condicionadas à aprovação da outra, no entanto, deverão ser levadas à sua submissão, com o devido dever de consideração” (DISTRITO FEDERAL, 2019a), já não se inscreve atualmente no normativo, muito embora esse entendimento do “dever de consideração” tenha sido condão nas capacitações iniciais, o que o faz continuar embasando e influenciando as

⁵¹ Vale lembrar que as unidades escolares da rede pública de ensino da cidade Estrutural já tiveram disposições de proteção, defesa e promoção dos direitos das crianças e adolescentes em situação de violação de direitos, risco e vulnerabilidade social, a exemplo da revogada Portaria Conjunta nº 14, de 11 de dezembro de 2015.

atividades exercidas pelos profissionais nas escolas, além de se repetir expressamente no projeto político-pedagógico das escolas, a exemplo do CED 07 de Ceilândia (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2022c, p.14).

Mesmo sabendo que não é possível admitir a prática pedagógica desentranhada das demais estruturas da unidade escolar, como a gestão administrativa e a financeira, por exemplo, haja vista que os projetos e estratégias educacionais são concebidos em sua totalidade e não segmentada como faz deduzir a política, ainda assim, o regulamento supracitado enaltece uma cristalina ambiguidade na concepção da liberdade pedagógica: sua permeabilidade.

Esclarece-se, neste assunto, a preeminência dos princípios da liberdade de aprender e de ensinar definidos no artigo 206 da Constituição Federal, compartilhados com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentada na Lei nº 9.394/1996, cujo artigo 3º define, além destas, ainda o de pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como o respeito à liberdade e ao apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

Ora, como é possível garantir a independência e a autonomia dos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, permitir a permeabilidade dos militares na gestão pedagógica? Repita-se, embora se saiba que no panorama educacional, inevitavelmente, as práticas pedagógicas e disciplinares se penetram, na visão deste pesquisador, difundir um discurso de liberdade e acolher expressamente o acesso de uma gestão em outra é distrair a oposição com discursos ambíguos e disseminar equivocadamente a imaculabilidade da lei de gestão democrática que garante a autonomia das escolas (DISTRITO FEDERAL, 2012, art. 2º). Para Serafim (2021), com a introdução de profissionais sem formação pedagógica em um contexto complexo e essencialmente educativo, há uma desfiguração da imagem do professor que “passa pela afronta à autonomia docente para conceber, executar e avaliar o trabalho pedagógico” (SERAFIM, 2021, p. 67). Para Santos e Alves (2021), a garantia e o direito à educação se explicam com a defesa do professor como profissional melhor capacitado para o exercício docente:

A segurança pública é um direito social tal qual a educação e que tem os profissionais específicos para garantir esse direito, como os profissionais da educação, são formados e concursados, com formação inicial e continuada, também para possibilitar a garantia ao direito à educação (SANTOS; ALVES, 2021).

Isso dado que o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal define que são direitos dos professores “exercer o poder disciplinar com autonomia decisória sobre o contexto disciplinar no ambiente de sala de aula” (DISTRITO FEDERAL, 2019e, p. 15). Ou

seja, institui-se uma competência concorrente em relação ao poder disciplinar no contexto de sala de aula, algo que os normativos da política não conseguiram solucionar.

Intensifica-se que a harmonia requerida para o exercício das gestões pedagógicas e disciplinares, fulcradas no apoio recíproco e no dever de consideração, descritos ao longo do artigo 7 da Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020, não legitima a intervenção ou a interferência, uma vez que “as decisões decorrentes de cada gestão não estão condicionadas à aprovação da outra” (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Quando do lançamento da política em 2019, a Portaria Conjunta nº 01 trazia em seu corpo legislativo que a Secretaria de Estado de Segurança Pública e da Paz Social, através da Polícia Militar do Distrito Federal, poderia “coordenar e supervisionar as instituições de ensino da rede pública de educação básica, com o propósito de atender a população” (DISTRITO FEDERAL, 2019a), restringindo, no entanto, à gestão pedagógica ao que dispõe a Lei Distrital nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, a qual, dentre outros fundamentos, preservava a autonomia pedagógica:

Art. 5º A autonomia administrativa das instituições educacionais, observada a legislação vigente, será garantida por:

I – formulação, aprovação e implementação do plano de gestão da unidade escolar;

II – gerenciamento dos recursos oriundos da descentralização financeira;

III – reorganização do seu calendário escolar nos casos de reposição de aulas (DISTRITO FEDERAL, 2012,p.1).

Criava-se, assim, uma antinomia jurídica entre o modelo e a conservação da gestão democrática, já que embora a escola devesse “articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p.1), seu plano de gestão perdia a garantida autonomia, uma vez que a gestão escolar se tornara híbrida. Nas palavras de Martins (2019, p. 697), tem-se no projeto um “simulacro de uma gestão democrática”.

Um episódio ocorrido em novembro de 2021 no Centro Educacional 01 da Estrutural, unidade escolar aderente ao modelo de gestão compartilhada no Distrito Federal, em que o militar responsável pela gestão disciplinar solicita a retirada de um cartaz que denunciava a violência policial contra pessoas negras exposto no mural da escola durante a semana de comemoração à Consciência Negra no Brasil, ressuscitou a discussão acerca da defesa da liberdade pedagógica e de expressão dos educandos, impondo a necessidade de se “mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas” (GOMES; JESUS, 2013, p.22).

Na ocasião, o oficial se deparou com vários desenhos e charges “com duras críticas à violência policial contra a comunidade negra” (RODRIGUES, 2021, online), alguns deles associando a corporação militar ao regime nazista, incomodando os policiais uma vez que, segundo a Associação dos Oficiais da PM (ASOF-PMDF), evidenciava “uma imagem distorcida e preconceituosa do trabalho realizado pela polícia” (SANT’ANNA, 2022, online).

Não obstante a abstratividade do direito nos argumentos de defesa e do livre acesso ao Poder Judiciário para debater o caso em alusão, observa-se, no caso em análise, um mito de democracia racial (SCHWARCZ, 2006), quando se nega o racismo estrutural na atividade policial e ignora a perspectiva integral e social daquele jovem que não ilustrou senão a sua própria realidade extramuros. Segundo Hooks (2013, p. 119-120), cada estudante tem suas “lembranças, sua família, sua religião, seus sentimentos, sua língua e sua cultura, que lhe dão voz característica. Podemos encarar essa experiência criticamente e ir além dela. Mas não podemos negá-la”.

De acordo com Anísio Teixeira (2006, p. 142), “a experiência educativa é sempre uma experiência pessoal, em que o passado se liga ao presente e se projeta no futuro, aumentando o poder de compreensão ou de operação do indivíduo em seu crescimento emocional, intelectual e moral”. Isso significa que a aprendizagem não é só autônoma na sua concepção formativa, como também interage com as experiências dos próprios educandos, mesmo que essas vivências sejam trágicas ou exponham realidades indesejáveis aos olhos dos narradores políticos. Essa é a ideia das posturas pedagógicas antirracistas vindicadas pela educação emancipatória: expor uma realidade para transformá-la.

(...) a educação antirracista que buscamos construir não reivindica necessariamente uma outra postura pedagógica pensada exclusivamente para pessoas negras, mas, antes de tudo, chamar à compreensão crítica educadoras e educadores para que repensem suas práticas de ensino de uma forma radical (ou seja, pela raiz) e libertadora para as mentes alienadas nos e pelos processos racistas; configurando-se em uma atitude emancipatória para oprimidas/os e também opressoras/es (ALVES; MACEDO; CARDOSO, 2021, p.7).

A despeito do Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal explicitar como norteadores do modelo a responsabilidade social, a liberdade pedagógica, a autonomia didático-pedagógica, o pluralismo de ideias, o respeito à diversidade, dentre outros princípios e valores (DISTRITO FEDERAL, 2019), é a interpretação dada pelos atores envolvidos na prática que consolidará, com efeito, a independência e a autonomia das gestões seja na gestão pedagógica ou na disciplinar-cidadã, bem como todo o conjunto principiológico exposto e defendido nos normativos da política.

Isso é notório, por exemplo, na publicação da Nota Técnica nº 1/2019 da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC) em fevereiro de 2019, quando o Ministério Público do Distrito Federal defendeu a legalidade e a gestão democrática do projeto de gestão compartilhada apenas com argumentos fortalecidos na leitura dos normativos, apesar das representações do Deputado distrital Leandro Grass que entendeu que o Poder Executivo extrapolou o seu poder regulamentar e do Deputado distrital Fábio Félix que reclamou a falta de representatividade da comunidade escolar na formulação do modelo (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2019). Segundo o *parquet*⁵², a gestão democrática se compatibiliza com o ordenamento jurídico, sobretudo porque se verifica “no Capítulo pertinente à segurança pública da LODF, a previsão expressa dos princípios de promoção de direitos, especialmente nas populações de maior vulnerabilidade social, e de gestão integrada com as esferas educacionais” (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2019), entendendo que o Distrito Federal pode fixar conteúdos complementares, como a política em alusão, “com o objetivo de modernizar o sistema público de ensino, incluindo conteúdos e disciplinas regionalizadas” (DISTRITO FEDERAL, 1993, art. 221-A).

Da mesma maneira, como já explanado anteriormente, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal (TJDFT) reconheceu a legalidade das Portarias Conjuntas em comparação com outros dispositivos legais vigentes no contexto da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei de Gestão Democrática das Escolas Públicas:

DIREITO ADMINISTRATIVO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. DECLARAÇÃO DE INCONSTITUCIONALIDADE. ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL. GESTÃO COMPARTILHADA. PORTARIAS CONJUNTAS Nº 01 E 09 DE 2019. GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ENSINO. PLURALISMO DE IDEIAS. POSSIBILIDADE. (...) 3. Não há que se falar em ilegalidade das Portarias Conjuntas nº 01 e 09 de 2019, que instituíram o **programa de gestão compartilhada em escolas públicas do Distrito Federal, se não afrontam o regramento estabelecido na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na Lei Orgânica do Distrito Federal e na Lei de Gestão Democrática das Escolas Públicas do DF.** 4. Recurso conhecido e desprovido. (TJDF 07012994720208070018 DF 0701299-47.2020.8.07.0018, Relator: GETÚLIO DE MORAES OLIVEIRA, Data de Julgamento: 20/10/2021, 7ª Turma Cível, Data de Publicação: Publicado no DJE: 08/11/2021 . Pág.: Sem Página Cadastrada). (BRASIL, 2021c, online, **g.n.**).

Entretanto, com a retomada das aulas e da superveniência de episódios como o ocorrido em 05 de maio de 2022, novamente no Centro Educacional 01 da Estrutural, onde um policial ameaçou um estudante, chegando ao extremo de expressar “[eu] te arrebento” ao ser questionado pelo jovem se seria agredido (POLICIAL MILITAR, 2022, online), o Ministério Público voltou atrás em seus argumentos, revogou a Nota emitida e recomendou a

⁵² Expressão jurídica francesa que designa o Ministério Público.

não adoção de medidas disciplinares relacionadas ao desacato de discentes (PROEDUC, 2022), destacando o contexto da prática como reveladora das verdadeiras predileções das políticas, inclusive no sentido de modificar o posicionamento do órgão de controle que, até então, mantinha-se restrito à escrita normativa.

A leitura dos textos e dos discursos são fundamentais para se compreender os fundamentos-guias da política, mas é importante destacar a relevância da interpretação e da tradução de seus conteúdos para o contexto da prática, sobretudo por quem possui protagonismo na implementação da política. Em se tratando da política de gestão compartilhada especificadamente, observa-se que o Ministério Público, ao ser chamado em 2019 para opinar sobre a política que até então se limitava aos normativos, afirmou que “a participação da PMDF na gestão escolar tem por finalidade a criação de um ambiente seguro que viabilize e propicie a melhoria do processo de aprendizagem” (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2019, p. 13), mas quando acionado para se posicionar frente a um episódio de violência, experienciou que a realidade não retratava os textos e os discursos políticos que asseguravam estar a política em consonância com os princípios norteadores da educação, com destaque para, além da gestão democrática, ainda a “universalidade e gratuidade do ensino público, e com a efetiva realização das finalidades educacionais: pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2019, p. 15).

Para Ball (1994, p. 8), as políticas são rudes e simples, pois “estão sempre incompletas na medida em que elas se relacionam ou mapeiam a "profusão selvagem" da prática local”, enquanto que a prática, por sua vez, é sofisticada, contingente, complexa e instável. Para ele, “a política como prática é ‘criada’ em uma dialética de dominação, resistência e caos/liberdade” (BALL, 1994, p.9).

Os textos de políticas que as escolas produzem e as atuações geradas são complexas, mas às vezes, são co-construções “desordenadas” – sofisticadas, desmanteladas e falhas. As políticas que emergem são os produtos canibalizados de influências e agendas múltiplas (mas circunscritas)” (BALL, 2005, p.46). As atuações, portanto, não podem ser lidas à parte dos textos e nem podem ser reduzidas a nada que possa ser chamado de uma “lacuna de implementação” – não é uma questão de políticas não sendo “feitas” ou não sendo “implementadas” “adequadamente”. Política é sempre contestada e em mudança (instável) – sempre “se tornando” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 180).

Entende-se, portanto, que “a prática e os "efeitos" da política não podem ser simplesmente lidos em textos, mas são resultado de conflito e luta entre 'interesses' no contexto” (BALL, 1994, p.20). E diante dessa constatação, novamente reverbera a importância de uma análise de política educacional considerando a interpretação e a

encenação dos atores envolvidos, assim como os ajustes e as decodificações que, por vezes, podem se mostrar “dramáticas” (BALL; BOWE; GOLD, 2017, p.8, tradução nossa). Isso significa que a autonomia e a liberdade pedagógica, como princípios norteadores da educação, não serão propiciadas meramente com a suas inscrições legislativas, mas admitindo suas defesas no contexto da prática.

A terceira observação, por sua vez, notabiliza o caráter independente da política de gestão compartilhada no cenário educacional do Distrito Federal, reforçando seu cunho estratégico, além de apontar que novas influências continuam alterando a política e remodelando seus discursos” (BALL; BOWE; GOLD, 2017). A observação diz respeito à transmutação do projeto-piloto em um projeto político-pedagógico (PPP), que só se tornou expresso na Portaria Conjunta nº 09 em setembro de 2019, oito meses após a primeira escola adotar o modelo (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Um projeto político-pedagógico representa o instrumento de gestão que norteia todo o trabalho pedagógico de uma escola, sejam nas aulas diárias, no currículo proposto, na metodologia e no processo de avaliação dos estudantes, na forma de participação dos pais, nas relações interpessoais na comunidade escolar, na concepção de educação que a escola defende, inclusive, na coordenação pedagógica praticada e na forma de gestão implantada. Ou seja, engloba “todas as ações desenvolvidas na escola, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem” (SANTOS, 2013, p.21), uma vez que o PPP “sistematiza o trabalho escolar abrangendo a sua dinâmica como um todo (...) definindo-se os rumos da escola” (SERAFIM, 2021, p. 82). E, no caso concreto, “assegura à unidade escolar autonomia para o desenvolvimento da gestão pedagógica nas UEs integrantes das EGCs” (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Segundo o normativo, as escolas aderentes ao modelo devem cumprir um PPP já desenhado pelas Secretarias de Educação e de Segurança Pública do DF, que, se desaprovado pelo corpo discente ou docente, fica-lhes “assegurado o direito de transferência para outra UE da mesma região” (DISTRITO FEDERAL, 2019b; 2020), negando, assim, a possibilidade de discussão e de diálogo que a própria natureza de um PPP suscita, conforme aponta Serafim (2021) em entrevista com uma diretora de uma escola com gestão compartilhada no DF:

O projeto precisa, portanto, ser avaliado e adaptado ao longo da ação para que sirva aos fins desejados (...). Esse é um processo que exige um ambiente democrático para acontecer, sob o risco de que as relações se tornem autoritárias e artificiais, repercutindo-se no processo pedagógico e no desenvolvimento do estudante (SERAFIM, 2021, p. 85).

Segundo expõe a Portaria Conjunta citada, as escolas cívico-militares “deverão implementar, igualmente, o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Gestão Disciplinar-Cidadã” (DISTRITO FEDERAL, 2019b), este último aprovado por portaria conjunta subscrita pelas Secretarias de Estado de Educação e de Segurança Pública do Distrito Federal. É possível afirmar, portanto, que, em razão dessa “reestruturação do ensino, com a implantação da gestão compartilhada” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2022d, p.5), há um PPP independente e com a participação dos atores da segurança na sua formulação, embora a citação dos militares no projeto do CED 308, por exemplo, seja implícita:

Resultado de um trabalho em grupo, em que professores, alunos, pais e responsáveis, **e outros da comunidade escolar**, se debruçaram para finalizar a elaboração deste documento (...).

O Projeto do CCM-DF CED 308 está sendo **construída com apoio de todos os atores da escola**, professores, diretores, alunos e pais/responsáveis. Os professores se envolveram em planejar projetos para desenvolver no ano de 2022, em prol de ofertar novas possibilidades de aprendizagem. Também, discutimos com os professores, coordenadores, supervisores e **direção da escola** quais seriam as diretrizes norteadoras de todo o trabalho pedagógico ao longo do ano de 2022 (...).

Foram realizados encontros via MEET, também encontros com a equipe do conselho escolar e nas coletivas com os professores e reuniões com demais servidores, onde alunos, servidores, professores e **demais membros do conselho escolar**. buscaram dar-se início, portanto a uma série de ações para **garantir a participação dos diferentes sujeitos sociais** (pais, estudantes e servidores) **na construção do PPP** (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2022d, p.5-7).

O PPP do CED 01 Estrutural, por sua vez, apresenta-se como um empreendimento fundado em ações conjuntas entre equipes pedagógicas e disciplinares viabilizando uma educação de maior qualidade e traz seu escopo como um “resultado das experiências coletivas e de idealizações participativas e colaborativas visando o bem-estar do estudante, da escola, família e da comunidade escolar” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2022a). No objetivo geral, por exemplo, congrega os princípios fortalecidos no contexto educacional com valores propriamente castrenses, a saber: “hierarquia, disciplina, patriotismo, cidadania, civismo, probidade, ética, respeito aos Direitos Humanos, honestidade, comprometimento, meritocracia, excelência no ensino, inovação e criatividade” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2022a).

Possuindo assim um projeto político-pedagógico independente conglomerado ao plano de gestão disciplinar-cidadã, as escolas com gestão compartilhada passam a ter uma identidade organizacional própria e certa autonomia frente a outras diretrizes da Secretaria de Educação para a rede escolar do Distrito Federal. Muito embora, um projeto político-pedagógico resulte de práticas participativas e seu propósito, segundo Veiga (2004), seja de fazer da escola um lugar de diálogo, fundado na reflexão coletiva e democrática, por outro lado, o projeto construído nas escolas militarizadas, para a autora, cria outra função social

para a escola, pois reforça a cisão dos profissionais envolvidos na gestão com os professores, enfraquece a autonomia docente, fragiliza o trabalho colaborativo e gera impactos sobre a formação dos estudantes (VEIGA; SILVA; FERNANDES, 2020).

Por fim, uma quarta observação na análise do contexto de produção de textos que expressa, do ponto de vista do pesquisador, uma superficialidade e ao mesmo tempo uma lacuna de preenchimento apropriada para a criação do policial militar, corresponde ao definido no inciso I do artigo 5º do Regimento Escolar onde se expressa o respeito aos Direitos Humanos como um dos princípios éticos que norteiam a conduta dos militares atuantes nos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019c). Isso porque “os funcionários encarregados da aplicação da lei devem ser incentivados a compreender como o direito internacional dos Direitos Humanos afeta o desempenho individual de seu serviço” (JUNIOR; BRUZZONE, 2020, p.12).

Diante da multidisciplinaridade dos Direitos Humanos e da gama de abordagens e reflexões cabíveis na temática, a simples menção do “respeito aos Direitos Humanos” não consegue sistematizar e regulamentar o papel dos policiais no campo escolar, tampouco confere o caráter paladino dos Direitos Humanos à política.

Uma concepção corrompida acerca dos Direitos Humanos, como por exemplo aquela entendida como uma forma de dominação (hegemonia pelo universalismo), uma vez que tenta controlar outras realidades ou impor hierarquias com as escusas da proteção, representa a própria violação dos Direitos Humanos. Ao hierarquizar e valorar pessoas de maneira distinta, desconstrói-se a essência moral dos valores dos Direitos Humanos pois precifica e suspende a proteção à dignidade da pessoa humana.

Trata-se de um latente “espaço para manobra” (BALL; BOWE; GOLD, 2017, p.14, tradução nossa) onde o policial militar é convidado a preencher as lacunas do texto a partir de uma compreensão prévia acerca do conteúdo teleológico dos Direitos Humanos (MAINARDES, 2006). Vale esclarecer que os Direitos Humanos assumem no contexto escolar uma concepção dessemelhante àquela necessária para a prática da segurança pública, noção essa a qual o policial militar está mais habituado a conhecer.

Ao sondar o curso de “Instrução Policial Militar de Direitos Humanos” (IPMDH) disponibilizado na Plataforma interna de Educação à Distância do Departamento de Educação e Cultura da Polícia Militar do Distrito Federal e os cursos de “Filosofia dos Direitos Humanos aplicada à atuação policial” (60h/a) e “Direitos Humanos: casos práticos nas ações de segurança pública”(40h/a) ambos da Secretaria de Gestão e Ensino em Segurança Pública do Ministério da Justiça e da Segurança Pública, não se encontra qualquer informação

atinente à política de gestão compartilhada e como é a atuação em consonância com os Direitos Humanos do policial militar nas escolas públicas. Isso porque essa formação em Direitos Humanos generalista e obrigatória na Corporação, por força da Circular nº 4/2020-PMDF/DEC/DAEP/SAP/CH datada de 23 de novembro de 2020, dirige-se especialmente à atividade de policiamento, missão fim da PMDF, não servindo dessa maneira para atender ao regimento da política, a qual possui um público-alvo diferenciado e com características peculiares.

No episódio ocorrido no Centro Educacional 01 da Estrutural em 5 maio de 2022, já citado, quando um policial ameaçou “arrebentar” um aluno, retratado em um vídeo disseminado nas grandes mídias (POLICIAL MILITAR, 2022), sem adentrar ao mérito do caso, percebe-se que o tratamento imposto pelo militar aos discentes, exigindo a posição de submissão com as mãos para trás, assemelha-se ao tratamento dado aos internos infratores nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. Destaca-se, nesse sentido, a fala do discente no caso em comentário: “Aqui parece que nós é [*sic*] um bando de bandido, não é aluno não, eles trata [*sic*] nós não é como aluno não, é como bandido que eles tratam nós” (POLICIAL MILITAR, 2022, online).

Não se defende aqui que os internos devam ter um tratamento diferenciado, pelo contrário, ambos devem estabelecer um duplo-diálogo com as autoridades policiais com camaradagem e urbanidade, tal como descreve o projeto (DISTRITO FEDERAL, 2019c), e em respeito à sua dignidade, sem ser submetido a “tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”, como exige o artigo 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O que se expõe ao citar o caso é que, no contexto da escola, o policial militar responderá da maneira como está acostumado a trabalhar, repetindo gestos e procedimentos outrora alocados em contextos de violência e persecução penal.

Para Ball, Maguire e Braun (2021), ao proceder na leitura inicial de uma política, ou seja, ao buscar o sentido da política através da interpretação, o ator-educador, que pode ser o policial militar no presente cenário, promove uma decodificação retrospectiva e prospectiva. “Essa decodificação é feita em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chaves” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 80). Isso significa que, por não ter biografia de políticas educacionais em razão da inexperiência no cenário, o policial militar transportará naturalmente para o novo ambiente sua bagagem como profissional de segurança pública da qual está melhor aclimatado.

Outra evidência desse comportamento condicionado dos militares foi a briga entre dois estudantes ocorridos no dia 31 de maio de 2022, também no Centro Educacional 01 da

Estrutural. Buscando apartar a briga, os policiais militares imobilizaram os estudantes, tendo sido usado inclusive spray de gás pimenta (GLOBOPLAY, 2022a). Embora reconheça que o ambiente escolar exige conduta diversa da rotina das ruas, o agente público é conduzido a replicar, em casos assemelhados, a mesma maneira da qual está instruído, seja por resposta condicionada, seja por desconhecimento de conduta diversa.

Na visão de Ball, Maguire e Braun (2021, p.80), essa tomada de significado por meio das interpretações dos atores dá lugar para “pedagogias sofisticadas da política (invisíveis) que envolvem os funcionários nas discussões e procuram incentivar o seu domínio de novas ideias de políticas”. É como ensina Lyra Filho (1980, p.6) quando esclarece que um direito mal compreendido provoca defeitos na sua pedagogia. Em outras palavras, não vai ensinar bem quem aprende mal sobre o objeto, revelando uma “inadequada percepção do objeto de conhecimento e os defeitos pedagógicos que disso derivam, o não ensinar bem o que se aprende mal” (SOUSA JUNIOR, 2019, p.2802). E em se tratando de Direitos Humanos isso pode representar algo grave, pois a expectativa normativa pode não se concretizar na realidade escolar.

Tem-se assim um espaço de construção colossal que, se preenchido por um profissional com uma visão distorcida sobre os Direitos Humanos e sobre os valores democráticos, é capaz de acarretar um retrocesso na formação de jovens e crianças e representar uma barreira para o progresso da Educação em Direitos Humanos, a qual já enfrenta, na atual geração, a disseminação de pensamentos conservadores “que defendem um estilo de pensamento ‘antiprogressista’ e ‘antiesquerda’” (WELLER; BASSALO, 2020, p.400).

A pedagogia da Educação em Direitos Humanos, em especial, deve promover sempre a participação real, e não formal, dos educandos “en su aprendizaje, utilizando estrategias y herramientas activas e involucradoras” (RODINO *apud* UFG, 2021, online), fazendo com que os educandos participem da construção da aprendizagem de maneira autônoma. Mas não só isso, os profissionais ligados a esses educandos, sejam professores ou não, assumem um papel de potencializadores desse exame crítico, devendo para tanto haver uma coerência entre os discursos e a prática educadora, entre o que se ensina e o que se vive (FREIRE, 1996).

Tendo o discurso ingredientes de personalidade do locutor, uma vez que “cada um quer colocar, pensa colocar de ‘si mesmo’ em seu próprio discurso” (FOUCAULT, 2008, p.235), é plenamente deduzível que a gestão disciplinar opere em conjunto com a educação disciplinar, transmitindo valores e sentidos aos estudantes, desse arcabouço cultural e de experiências que um militar tem, na atividade que lhe delegou a política de gestão

compartilhada. Políticas de comportamentos, em especial, são encenadas por conjunto de pessoas (algumas de fora do contexto escolar) “com suas várias motivações, filosofias e práticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 170).

Nota-se, então, com essas observações, que os textos da política são capazes de expressar muitas das concepções da pedagogia que se objetiva impor nas escolas – a exemplo da ideia de reverência ao professor (*cf.* art. 5º do Regimento Escolar), como fundamento da hierarquia estabelecida entre o educador e o educando – merecendo, com isso, uma maior e melhor perquirição. Outrossim, as lacunas ou espaços de complementação vistos nos textos abrem oportunidades para outros juízos e opiniões dos atores envolvidos e, inclusive, podem reconstruir a política, conduzindo-a para planos diferentes dos normatizados.

Para Balestreri (1998, p.8), o policial é um “pleno e legítimo educador”, ultrapassando o paradigma de que a educação se reserva aos pais, professores e especialistas em educação. Para o autor, “essa dimensão é inabdicável e reveste de profunda nobreza a função policial, quando conscientemente explicitada através de comportamentos e atitudes” (BALESTRERI, 1998, p.8). Ao explicitar a dimensão pedagógica no agir policial, chamando-o inclusive de “pedagogo da cidadania”, Balestreri (1998) desconstrói a alegação de que a área pedagógica não será influenciada pela gestão militar (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2019, online). Uma vez inserido no contexto escolar, a presença do policial influenciará, mesmo que indiretamente, as ações educadoras, pois isso é inerente à própria concepção de gestão sincrética desenhada na política.

Nesse sentido, a busca epistemológica das bases da política também junto aos militares será de suma importância, uma vez que fomentará maiores reflexões e apresentará os retratos da realidade capazes de subsidiar a identificação dos discursos e das interpretações requeridas na pesquisa.

CAPÍTULO IV – O CONTEXTO DA PRÁTICA

Enquanto que textos de políticas possuem normalmente um condão mais cogente e persuasivo, a atuação dessas políticas, encenada na prática pelos atores envolvidos, abarca uma variedade de recursos para fazer suas “leituras” e interpretações, tornando essa fase mais dinâmica e menos pré-concebida. Segundo Ball, Maguire e Braun (2021, p. 42), os atores “trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas para aceitar o que eles

veem/leem/são expostos e irão ler as políticas a partir das posições de suas identidades e subjetividades”.

Percebe-se que, embora a pesquisa tenha dividido os contextos de influência, da produção de texto e da prática em capítulos separados, em vários momentos a teoria da atuação e os argumentos de ajustamentos secundários, da incompletude da política e da implementação performativa são rerepresentados e ressurgem para religar os contextos e revelar não apenas a circularidade da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021), uma vez que os contextos “são fracamente acoplados e não há uma direção simples de fluxo de informações entre eles” (BALL, 1994, p. 51), mas também para manifestar a concepção flexível da epistemologia crítica acolhida na dissertação.

Mas é nessa oportunidade, quando é dado espaço para a voz dos policiais militares, que essa afirmativa se evidencia mais latente, pois “a política é tanto texto quanto ação, palavras e atos, é o que é representado, bem como o que é pretendido” (BALL, 1994, p. 8), e é no contexto da prática que os atores policiais dão real sentido à política, encenando juízos e “sendo influentes, contestando, construindo respostas, lidando com contradições, tentando representações de política” (BALL, 1994, p.21), a exemplo de uma peça teatral.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Nesse sentido, o contexto da prática evocará as concepções já debatidas em outros momentos da pesquisa, mas nessa oportunidade, acrescerá às arguições teóricas os apontamentos observados nas entrevistas com os policiais militares, impulsionando a premissa de retroalimentação das políticas ditadas pelas reconfigurações vivenciadas nas dimensões contextuais, em especial aquelas experimentadas no “chão” da escola, local promotor de identidades, “um chão que congrega, que constrói, que educa” (MELO, 2009, p. 392).

4.1 As encenações e traduções no chão da escola

Embora a escola não seja propriamente um palco de uma peça, mas um espaço complexo e diversificado reconfigurado ao longo do tempo pelas políticas (BALL;

MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.150), ao adotarem a alegoria teatral, concebendo a prática de uma política educacional como um produto de uma encenação por atores na escola, Ball, Maguire e Braun (2021) dão ênfase à atuação exercida por meio da interpretação e da tradução que, segundo eles, “são peças-chave do processo da política e da articulação da política com a prática, que estão impregnadas pelas relações de poder” (*ibidem*, p. 79).

A interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas. Elas trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas. Como já mencionado, elas envolvem a produção de textos institucionais, a realização de treinamento/desenvolvimento profissional, mudança de estruturas, papéis e relacionamentos, e, muito importante, a identificação e a atribuição de locais de responsabilidade e a alocação de recursos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.84).

E essas atuações não se processam de maneira simples e racional, pois embora sejam criativas e sofisticadas, “elas são definidas dentro de uma lógica de conformidade, de imperativos de desempenho e de competição” (*ibidem*, p.150), tomando a escola como um centro de atuação política, compreendida como uma instituição singular com uma dinâmica de funcionamento complexa (*ibidem*, p. 11).

Para a organização educacional no Brasil, Mainardes (2020b; 2021) reconhece que o agente educacional possui a tarefa tanto de interpretar como de traduzir as políticas, empreendendo tanto a explicação da política como a sua colocação em prática, diferentemente do que Ball retratou na teoria para a realidade inglesa, dando aos educadores somente o papel tático, considerando que as interpretações e as traduções agem em diferentes arenas, muito embora reconheça que interagem em alguns pontos, como a definição de prioridades (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 79).

A prática de uma política educacional é, desta feita, um processo “iterativo e aditivo, feito de interpretações e traduções” (*ibidem*, p. 111) já que os interesses e as prioridades institucionais, para que se manifestem, devem ser transformadas em materiais e ilustradas em técnicas para as aulas, admitindo diferentes contextos nos quais interagem heterogêneos personagens.

Nesse sentido, o policial militar, visto como ator protagonista na consolidação da política de gestão compartilhada no Distrito Federal, opera tanto na interpretação, conferindo compromisso com as linguagens da política, como na tradução, que se constitui nesse “processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação” (*ibidem*, p. 81).

Inicialmente, pensa-se que em razão da disciplina militar, a qual está atrelada à estrita obediência aos regulamentos e às ordens recebidas (BRASIL, 2002) e, portanto, sem espaço

de interpretação, conforme debatido anteriormente, tem-se o policial militar como um ator alocado na prática escolar sem poder reconstrutor da política, sem ação criativa. Ou seja, leve-se a admitir que os militares são mero implementadores da política de gestão compartilhada, “sem margem para interpretação, pois se tem que cumprir o que está determinado” (SOUSA, 2018, p.4). Todavia, com as informações observadas nas entrevistas encadeadas na pesquisa, essa percepção não se revela verdadeira, seja porque a inserção dos militares nas escolas é anterior às próprias diretrizes dispostas no regimento escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019c), o que provoca uma repetição de comportamentos acreditados no início do projeto, seja em razão das lacunas vistas na política, as quais requerem ações produtivas, cujas relações são “imanescentes no âmbito institucional, profissional e pessoal e nas interações sociais banais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 102).

Conforme esclarecem Ball, Maguire e Braun (2021, p. 115), atuações são sempre mais do que a concepção de implementação, pois “reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas”. Para os autores, “atuações são coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, cargas de trabalho impossíveis, movimentos *satisficing*⁵³, entusiasmos pessoais” (*ibidem*, p. 115) e, acrescento, ditames castrenses, além de forte aculturação disciplinar, atributos estes que não estão descritos em legislações ou mesmo narrados em regulamentos mas que podem orientar os atores na prática, exigindo para tanto, de criação e interação motora.

É possível, no entanto, admitir um comportamento “receptor” dos militares iniciantes no projeto, a exemplo daqueles que substituíram os integrantes da equipe gestora disciplinar afastada do CED 01 da Estrutural por força da determinação do Ministério Público em maio de 2022 (PROEDUC, 2022). Esse perfil de comportamento receptor busca orientação e direção de profissionais mais experientes ou de uma leitura pronta dada pelo dia-a-dia da escola, estando a criatividade fortemente moldada ou articulada com as possibilidades da política, uma vez que “dependem fortemente de ‘interpretações de interpretações’ e são participantes atentos e consumidores de trabalho de tradução” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 105). Isso significa que tendem a repetir condutas já fortalecidas na escola por atores precursores. Entretanto, ainda assim, a performatividade ganha subjetividade e improviso quando exsurtem fatos que exigem, por exemplo, a resolução de problemas.

⁵³ “(...) junção de ‘*satisfy* e *suffice*’ (satisfazer e bastar), é uma estratégia de tomada de decisão que tenta satisfazer os critérios de adequação, ao invés de identificar uma solução ideal” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 115).

Isso porque as indefinições expostas nos textos e discursos exigem uma mínima atribuição qualitativa já que, pela súbita iniciação da política de gestão compartilhada, muitas lacunas foram deixadas, exigindo afinamentos e arranjos concretos por parte dos agentes nas escolas. Essa evidência foi vista no capítulo anterior, por exemplo, quando se abordou o papel prescritivo do policial ao dar sentido e impalpabilidade aos Direitos Humanos na ação disciplinar a qual está responsável na política.

Portanto, muito embora o sentido da disciplina castrense exprima uma rigorosa observância e irrisistência às normas, bem como uma obediência pronta às ordens superiores (BRASIL, 2002), o contexto da prática impõe ao militar um papel ativo na gestão da política, até porque a política iniciou antes mesmo dos balizadores regulamentares, exigindo inclusive improvisos de todos, pois em 2019 “não tinha nenhuma diretriz escrita no papel” (POLICIAL B, 2022), necessitando de uma incursão nas escolas para depreender a realidade.

Mas claro, a encenação de textos realizada pelos militares empreende um compromisso e revela uma compatibilidade mais aproximada aos interesses protagonistas e intenções da política em face das fidelidades institucional e ao comandante cultuadas na profissão militar, o que pode assinalar, em tese, estratégias mais contidas ou menos disruptivas quanto às criações por esses atores. São atores melhor ou “adequadamente ajustados” (WRIGHT, 2001 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.145). Há, nesse sentido, maior conformidade que engajamento ativo se comparado ao professor na sala de aula, que também exerce um papel interpretativo da política no contexto (BALL; BOWE; GOLD, 2017).

Vale esclarecer que o policial militar nesse novo panorama escolar desenhado pela política de gestão compartilhada, embora não tenha as mesmas atribuições pedagógicas de um professor, desempenha funções de apoio cujas existências “incorporam mudanças na forma como as políticas, de toda uma variedade de tipos, trabalham e retrabalham no que significa ser professor e quem faz o que nos processos de escolaridade” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 110). Isso significa dizer que a inserção dos profissionais de segurança no contexto escolar mudou (e muda) radicalmente os papéis consolidados no ambiente escolar, como o de professor, alterando a lógica de ensino e transformando o sistema pedagógico em um sistema híbrido de múltiplas intenções, desvendadas por meio de um olhar clínico para o cotidiano escolar.

Tem-se nessa política, com a inserção de “novos profissionais disciplinares’(...), que contribuem com uma infraestrutura de desempenho, ou com uma ‘anatomia’ ou ‘física’ do

poder” (*ibidem*, p. 141), um rearranjo da gestão escolar e, inclusive uma redefinição do que se entende por ensino e o papel do professor neste cenário⁵⁴.

É importante reconhecer que as diferentes políticas, ou mais precisamente os tipos de política, posicionam e produzem os professores como diferentes tipos de sujeitos das políticas. **Narrativas diferentes do professor e do ensino são discerníveis no âmbito das diferentes políticas, que também moldam o que significa ser um professor, um aprendiz e o que significa ser educado.** Nesses aspectos, a política faz sentido dos professores, torna-os o que e quem eles são na escola e na sala de aula, inventa-os, produ-los (*sic*), articula-os e o que ou quem eles podem ser. O ensino é definido dentro de regimes de políticas e discursos de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 143, **g.n.**).

É, portanto, no cotidiano escolar que “a linguagem da política é traduzida para a linguagem da prática, as palavras para ações, abstrações para processos iterativos” (*ibidem*, p. 85), exercendo o policial militar, muitas vezes, uma leitura ativa e criativa, reordenando e re-fundamentando os discursos e, por conseguinte, transformando as ideias em práticas. Mas essa atuação do ator no contexto da prática pode representar inclusive uma metagênese à política proposta, distanciando o texto original da política à prática, ou ainda uma marginalização e sobreposição em relação a outras políticas precedentes.

Isso porque existe um “emaranhado de políticas em circulação na escola, algumas surgem e desaparecem, outras que atendem a grupos específicos, umas que parecem mais ou menos relevantes” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 11). E com o aparecimento de novas mentalidades, que dão legitimidade e possibilidade política a determinadas estratégias, aquelas entendidas como desarmônicas “também podem ser ignoradas, ou desvalorizadas ou marginalizadas, elas podem ser espaços de atraso ou negligência ou re-embalagem criativa” (*ibidem*, 2021, p.146).

Em algum momento, as escolas têm centenas de políticas em circulação, embora de status e alcances diferentes (...). Elas “falam” de formas diferentes para grupos específicos da escola e para especialistas, disciplinas, ou grupos com a mesma idade e são (às vezes) encenadas/ atuadas de forma diferente dentro da mesma escola por diferentes atores de políticas (...). Algumas colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições, incoerências ou confusão (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 31).

Há, na visão dos autores (*ibidem*, p. 180), quando se trata da atuação da política de comportamento, “uma grande dose de pragmatismo (...) e, em alguns casos, a evitação de textos”. Por essa razão, a análise de uma política educacional não pode se restringir à leitura dos seus normativos e concebê-los como naturalmente eficientes, mas perpassar pela observação dos contextos no chão da escola, a qual recebe variadas regulamentações que

⁵⁴ Vale apontar que assim como há mudança no papel do professor na política proposta de gestão compartilhada, haja vista a alteração promovida na dinâmica escolar e das concepções de ensino e aprendizagem trabalhadas nessa mentalidade, também há alterações no papel institucional do policial militar, que assumiu, neste novo cenário, funções diferentes das exercidas habitualmente no contexto da segurança pública.

funcionam como plano de fundo, sob uma escala de prioridades e possibilidades interpretativas, para os atores envolvidos na prática, cuja atuação pode, inclusive, “inibir ou contradizer ou influenciar a possibilidade da atuação de outros” (BALL, 1994, p.19). Há, por consequência, uma interação complexa entre discursos e práticas ao nível do solo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021) ou, como preferimos, do chão da escola.

As políticas normalmente não lhe dizem o que fazer, elas criam circunstâncias em que a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer é reduzida ou alterada, ou metas ou resultados específicos são definidos. Uma resposta ainda deve ser montada, construída no contexto, deslocada contra outras expectativas. Tudo isso envolve ação social criativa, não reatividade robótica” (BALL, 1994, p. 19).

Destarte, o que dizem os policiais militares ganha notoriedade na análise da política de escolas com gestão compartilhada (EGC) pois suas considerações e apontamentos advindos da prática como gestores disciplinares vão expor verdadeiramente o papel do militar naquele cenário atípico às suas competências constitucionais e mostrar as reticências que os textos oficiais não são capazes de revelar.

4.2 Entrevista preliminar e o perfil dos policiais militares entrevistados nas escolas-piloto

Com o fito de promover um exame preambular ao roteiro criado a partir do trabalho de Vidovich (2002 *apud* MAINARDES, 2006) e adaptado para atender ao objeto da política em estudo, foi realizada uma entrevista preliminar com um policial militar, chamado na pesquisa por “policial A”, a fim de respeitar a privacidade dos dados, lotado no Centro de Políticas de Segurança Pública da PMDF (CPSP). A entrevista ocorreu em outubro de 2021 na plataforma Microsoft Teams da Universidade de Brasília (UnB) e teve a duração de uma hora e dois minutos. Inicialmente foram apresentadas 16 perguntas, sendo três de ordem pessoal, quatro atinentes à implementação do programa, nove em relação à prática e uma residual para a complementação do entrevistado. Diante da riqueza das contribuições do policial A naquela ocasião e por estar ele atuando junto a uma das escolas-piloto, o mesmo militar foi novamente entrevistado na ocasião da coleta de dados, após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética (Parecer nº 5.493.409/2022), obedecendo, nesse segundo momento, o roteiro final visto no apêndice C.

Todas as quatro entrevistas posteriores aconteceram no período de 21 de setembro a 21 de outubro de 2022 e, diante do retorno das aulas presenciais e de estarem os envolvidos imunizados contra a Covid-19, em três delas a coleta dos dados foi feita presencialmente,

tendo ocorrido algumas no ambiente escolar, onde o policial exerce suas funções, e outras em local diverso eleito pelo próprio militar entrevistado, a fim de evitar a sua exposição frente a outros colegas ou por não haver uma sala reservada e apropriada na escola para a intencionada arguição. Apenas uma das entrevistas foi realizada virtualmente, atendendo ao pedido do próprio entrevistado que se sentia mais confortável para debater o tema em sua residência.

Os policiais militares entrevistados foram selecionados com base, preliminarmente, na voluntariedade pessoal e, após, na maior experiência dentre os que compunham a equipe gestora disciplinar da escola-piloto, tendo sido dada preferência aos monitores da carreira de praças⁵⁵ que estão mais próximos aos estudantes e aos professores que os oficiais, que exercem a função de diretores disciplinares.

Também visando não promover informações capazes de identificar os entrevistados, serão apresentados nomes e graduações fictícias, perfis gerais e aleatórios dos militares, por vezes de maneira descontinuada (não-sequenciais), importantes para fundamentar a análise da política e, sobretudo, para compreender os discursos trazidos pelos profissionais no debate dos temas suscitados no roteiro.

Tabela 5 – Entrevista com os policiais militares

Nº	DATA	POLICIAL	GRADUAÇÃO E NOME FICTÍCIOS	MODALIDADE	DURAÇÃO
1	04/10/2022	A	Cabo Matias	presencial	00:55:59
2	21/09/2022	B	Soldado Nascimento	presencial	00:48:47
3	20/10/2022	C	Sargento Neto	presencial	00:44:08
4	21/10/2022	D	Subtenente Rosa	online	01:18:43

Dito isso, esclarece-se que uma parcela relevante dos policiais lotados no Centro de Políticas de Segurança Pública da PMDF (CPSP) cedidos às escolas de gestão compartilhada, são oriundos do Batalhão de Policiamento Escolar da PMDF (BPESC) e já exerciam, antes da formulação dessa política, atividades de policiamento preventivo no perímetro escolar, inclusive palestrando para a comunidade escolar, e por essa razão, estão mais habituados ao cotidiano estudantil. Outros foram indicados ao projeto porque possuem alguma formação ligada ao campo educacional, como cursos de licenciatura ou especializações em educação, ou ainda já foram professores, seja na rede pública ou privada. Em vista disso, é possível

⁵⁵ A carreira policial-militar é dividida em oficiais e praças, organizadas em ordens hierárquicas, conforme forma de ingresso na Instituição (BRASIL, 2009). A carreira das praças compreende as graduações de subtenentes e sargentos que “auxiliam ou complementam as atividades dos oficiais, quer no adestramento e emprego de meios, quer na instrução e administração” (BRASIL, 1984) e dos cabos e soldados, “essencialmente elementos de execução” (BRASIL, 1984).

observar certa familiaridade dos entrevistados com terminologias atinentes ao meio educacional, como gestão democrática ou liberdade pedagógica, e, também por isso, vê-se uma tentativa de flexibilização da relação das normas e um certo grau de subalternidade em relação aos professores, mesmo pontuando a legislação pela paridade hierárquica (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

Os entrevistados, de uma maneira geral, na visão do pesquisador, sentem-se familiarizados com a rotina escolar e, unissonamente, por serem todos da ativa da Polícia Militar, almejam continuar na gestão disciplinar junto aos estudantes, caso a política se perpetue no Distrito Federal nos anos que se seguem, demonstrando algum grau de entusiasmo no desempenho das atribuições disciplinares e empenhando-se para que os estudantes alcancem bons resultados nos seus percursos escolares dentro e fora da instituição. Há, indubitavelmente, boas intenções nas falas e nos comportamentos observados dos militares no apoio aos profissionais da educação, especialmente com os diretores e coordenadores da escola, enquanto presentes na unidade escolar, e na tentativa de estreitamento dos laços de afetividade com os jovens estudantes.

Não obstante os resultados apontarem, até o presente momento, para uma concretização desacertada da política em curso no Distrito Federal, sobretudo pelo seu desenvolvimento precoce e não-planejado, as entrevistas foram iniciadas destituídas de pré-julgamentos e abrindo espaço para que os policiais pronunciassem livremente e sem interrupção seus pontos de vistas acerca da política, embora um roteiro flexível tenha sido usado como percussor para a coleta das informações.

Os resultados provenientes das entrevistas serão apresentados nas linhas abaixo a partir de temas e asserções já debatidas na pesquisa ou ainda algumas julgadas importantes para o estudo da escola com gestão compartilhada, em especial porque mais de um dos entrevistados as trouxe em seu depoimento. Assim, dá-se continuidade nas meditações suscitadas teoricamente e, por fim, reforça-se a análise da política, desta vez, sob a perspectiva e visão dos policiais militares.

4.3 A disciplina para os entrevistados

A disciplina é constantemente apresentada como um problema urgente de exigência política (OZGA, 1999), não é à toa a reverberação de discursos em favor da disciplina, impulsionados especialmente por uma coalização conservadora-liberal, que fomenta políticas

de comportamento como pressuposto necessário para a aprendizagem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

Entende-se, portanto, a inauguração da chamada gestão disciplinar e a inserção das instituições militares nas escolas, com fundamento principal no resgate da ordem e dos bons costumes no ambiente escolar, como expressados normativamente (DISTRITO FEDERAL, 2019c), compreendidos como favoráveis ao ensino.

Embora tenha apregoadado ser de difícil conceituação, já que permeia outros contextos da vida, o Sargento Neto enfatiza que, “a disciplina, aqui, dos alunos, é os alunos agirem dentro do regulamento, do manual dos alunos, dentro das regras da escola” (POLICIAL C, 2022), atribuindo precipuamente o dever de acatamento das normas, assim como na definição escrita na legislação militar (BRASIL, 2002).

Quando questionado também sobre o que entende como disciplina, o Soldado Nascimento resgata, por outro lado, a noção consuetudinária de cumprimentar e respeitar os mais velhos e fundamenta sua concepção baseado na convivência pacífica no ambiente escolar:

A disciplina nada mais é que uma educação. É um bom dia, é um (*sic*) boa tarde, é um com licença, é um por favor, é chamar o mais velho de senhor, de senhora. Pra mim, isso é a disciplina. Porque a gente sempre fala assim que onde termina o meu direito começa o direito do outro, né. Então pra mim, disciplina é sinônimo (...) para você entender o outro (...). Pra mim disciplina é isso: o convívio harmônico na comunidade escolar (POLICIAL B, 2022).

E essa noção de convivência regulada, lembrada pelo Sargento Neto, concebe-se como requisito para estar na escola (EGC), fazendo com que muitos estudantes reavaliem seu próprio comportamento, já que, segundo ele, “como eles aprenderam na vida ser largada, agir de qualquer jeito, então eles não se conscientizam que aqui eles têm que ter uma forma diferente de conviver uns com os outros” (POLICIAL C, 2022). Nessa descrição, a disciplina ocupa função especial não apenas na rubrica da política, mas no valor regulatório que ela expressa no meio militar.

Já para a Subtenente Rosa, validando a noção de utilidade no governo dos corpos (FOUCAULT, 2004), “a disciplina é o segredo do sucesso”, refutando as alegações que a disciplina imposta pelos militares funda-se na estrita rigidez e no castigo:

A disciplina é o segredo do sucesso. E essa é a máxima que a gente conduzia. A disciplina nunca foi o que eles falam, que a disciplina é rigidez, a disciplina é negativa...não, a disciplina é positiva, na nossa visão, a disciplina é positiva. Então, é nesse sentido que funciona uma escola de gestão compartilhada. Não é a disciplina do castigo, como muitos falam que a gente prega, não, é a disciplina que vai gerar o sucesso” (POLICIAL D, 2022).

Entretanto, dentre todos os entrevistados, o Cabo Matias revela uma visão sobre disciplina diferentemente do definido na vida castrense pautada na obediência às leis, mas como um fundamento de preparação para a vida adulta como um sinônimo de algo “que é melhor pra mim” (POLICIAL A, 2022):

A verdadeira disciplina é aquela que fazemos algo sabendo que é o melhor pra mim, que é correto. Não é simplesmente seguir uma norma, uma regra por seguir, isso não é disciplina (...). Eu tenho que chegar no horário na escola, justamente é um exercício de cidadania porque eu sei que lá na frente no serviço vão cobrar isso de mim (...), quando eu arrumar um emprego vão me cobrar o uniforme, eu não vou sofrer com isso. Se eu for servir o serviço militar, vão mandar eu cortar o cabelo, eu não vou sofrer com isso. E aqui a gente percebe que a comunidade, ela está muito doente disso, de normas, de regras. Então, no primeiro momento é imposto, mas a partir do momento que ele começa a entender que isso aí é pra o seu bem, pra sua evolução, ele melhora (POLICIAL A, 2022).

Segundo ele, trata-se de uma “disciplina consciente”, quando o estudante compreende as razões de cada cobrança imposta pelos militares. “Enquanto ele não entende (...), não é disciplina. É um adestramento. Mas a partir do momento que ele entende que aquilo ali é pra o seu bem, aí sim, passou a ser disciplina. Eu faço porque eu sei que é certo, que é correto” (POLICIAL A, 2022). Nas suas palavras, o simples cumprimento de regras define um adestramento, já a compreensão racional delas converte-o em disciplina, embora do ponto de vista prático, ambos pugnem por comportamentos afinados. Complementando, ele alude a disciplina como um elemento promotor da educação, pois “quando uma escola, ela tem disciplina, o professor tem tranquilidade para dar aula, não tem tanta violência, a educação flui, ela acontece” (POLICIAL A, 2021).

Para o Cabo Matias, a disciplina serviu ainda de base para a estruturação da gestão compartilhada que, na sua visão, não militarizou a escola, mas apenas importou uma disciplina de valor castrense para a dinâmica em alguns espaços escolares, já que não modifica a rotina na biblioteca, na SOE⁵⁶, além da manutenção da diretoria pedagógica com funções independentes.

Desta forma, seja como obediência a regras instituídas, como resgate a costumes passados ou ainda como preparação para o mercado de trabalho, sinalizando um “segredo para o sucesso”, a disciplina para os policiais consultados, conforme se viu nas entrevistas, não se restringe à concepção castrense de respeito irrestrito às normas e aos superiores, mas recebe, de cada um, atributos pessoais, sem desnaturar, no entanto, o caráter regulatório que ela representa para a política. A disciplina, nesse diapasão, será a razão que vai revestir cada regulamento, cada instrução ou procedimento executado pelos policiais, não porque a Portaria

⁵⁶ Serviço de orientação educacional.

impõe a gestão disciplinar, até porque é superficial na definição das atribuições e dos papéis desses atores, mas porque seu sentido vai necessitar de alguma regulação, principalmente em cima de comportamentos.

Portanto, é possível perceber um encontro da disciplina com a vigilância, porque se os comportamentos, as falas e os procedimentos dos estudantes são afinados e governados, é mais simplificado gerir as escolas porque os resultados são previamente detalhados e, por conseguinte, fica mais fácil notar eventuais desvios de comportamentos por parte dos estudantes. Tem-se um processo regulatório de monitoramento e controle, naturais das técnicas de governamentalidade (FOUCAULT, 1989). E essa experiência de liberdade condicionada, mesmo que entendida como consciente, conforme disse o Cabo Matias, encontra maior proximidade com a cooperação obrigatória ou a mínima resistência à autoridade, porque, em linhas superficiais, não há, para os estudantes, opções toleradas senão à obediência.

4.4 Os valores cultivados para a política na visão dos policiais

Dentre as prescrições iniciais na política que instituía uma nova organização para as escolas cívico-militares desponta a definição de valores e princípios que respaldariam a promoção da projetada “educação de qualidade, bem como (...) para promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania” (DISTRITO FEDERAL, 2019a; 2019b; 2021a).

Vale mencionar que, na conjuntura militar, são os valores e os princípios que preservam a cultura e a organização castrense, influenciando inclusive no comportamento destes profissionais, conforme aponta o manual de fundamentos do Exército:

As Instituições Militares possuem referenciais fixos, fundamentos imutáveis e universais. São os valores militares, que influenciam, de forma consciente ou inconsciente, o comportamento e, em particular, a conduta pessoal de cada integrante da Instituição. A eficiência, a eficácia e mesmo a sobrevivência das Forças Armadas decorrem de um fervoroso culto a tais valores (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2014, p.4-7).

Para a instituição militar, esse “fervoroso culto” aos valores expõe nitidamente a vocação castrense que, diferentemente de outras carreiras profissionais, exige uma solidez de mentalidade e de comportamento necessários para a manutenção da disciplina e da hierarquia.

Desta forma, é salutar abrir um espaço na abordagem para apresentar a visão do Soldado Nascimento sobre os valores que ele entende necessários na gestão disciplinar e que vão justificar o ponto de vista dos militares para muitos dos temas debatidos nas entrevistas:

Muito tem se perdido a questão do civismo, patriotismo. Quando eu cheguei na escola eu perguntava o que era pavilhão nacional e o que era hino nacional e ninguém sabia o que é que era. Hoje, na escola, os alunos cantam o hino nacional. Hoje, na escola, os alunos chamam o mais velho de senhor, né. Por questão de educação. Eu acredito que essa questão do civismo, essa questão do respeito ao mais velho, eu acho que são valores que têm se perdido e que muitas vezes a criança, o aluno, ele não tem isso em casa (POLICIAL B, 2022).

O tratamento por “senhor” ou “senhora” pelo educando também foi um ponto tratado pelo Sargento Neto no seu diálogo:

O problema que a gente às vezes tem, o aluno chega: não sei porque que eu tenho que chamar a professora de senhora e o senhor de senhor. Pra mim é tudo você. É coisa básica que vem de casa. Esses são os problemas que a gente tem com os alunos. Mas aquele aluno que foi bem educado em casa chega aqui, a gente não tem nenhum problema. Os que foram realmente educados em casa, não têm problema. E esses que foram mais ou menos educados em casa, não culpa dos pais, mas porque os pais às vezes estão trabalhando então chega aqui o aluno fica em casa o tempo todo sozinho (POLICIAL C, 2022).

E o Soldado Nascimento prossegue, desta vez, fazendo uma relação com a realidade familiar dos educandos:

Eu percebo muito que hoje (...) a gente tem muitos alunos que não tem um referencial positivo em casa. O pai tá preso. A mãe, se não tiver presa também, ela é usuária de drogas, entendeu? E aí, o que que acontece, nisso, eles não têm um referencial positivo. Eles só enxergam o errado. E o errado é o mais fácil. O traficante da esquina tem tudo e eles não têm nada. A gente tenta fazer com que eles entendam que através do estudo, através do caminho certo, ele possa chegar a algum lugar. E eles acabam... que hoje eles a gente como um referencial. O policial masculino, a policial feminina. E isso tem melhorado pra caramba a vida deles (...) o futuro deles depende do presente (POLICIAL B, 2022).

Vislumbra-se a naturalidade no policial militar em transmutar também para o terreno escolar a mesma regularidade visível nas instituições militares, que pela unidade, pela ordem e o cultivo ao civismo, pretende ultrapassar, em algumas vezes, a fragilizada realidade familiar de muitos estudantes, evidenciando a visão utópica de uma vida melhor, utopia essa “guardada pelos oprimidos e marginalizados” (BOFF, 1991, p.58). E outro apontamento frisado pelo entrevistado foi de que o projeto fosse desenhado sem qualquer regime de ingresso ou processo seletivo de estudantes, mas que fosse destinado preferencialmente aos estudantes daquela comunidade onde se localiza a escola, “justamente para transformar a realidade daquela comunidade” (POLICIAL A, 2021).

De acordo com o Cabo Matias, alguns estudantes não tem ninguém na família para lhes cobrar horário ou rotinas, “mas em algum momento da vida dele, ele vai ser cobrado” (POLICIAL A, 2022), destacando assim a metodologia disciplinar do modelo como forma de atender à preparação para o “mundo do trabalho” (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Em relação à visão do policial como referencial para os estudantes exposta na fala do Soldado Nascimento, uma pesquisa da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal

aponta que a maioria dos estudantes confiam nos monitores militares e, 43% dos 962 estudantes consultados consideram tranquilo dialogar com eles, muito embora, 54,5% dos estudantes ainda preferem a escola como era antes (PMDF, 2021).

Para a Subtenente Rosa, os militares se dedicam às atribuições delegadas na política porque acreditam na confiança depositada pela comunidade no trabalho da gestão compartilhada, mais especificadamente neles, revelando algumas manifestações essenciais do valor policial militar conforme expõe o artigo 28 do Estatuto dos policiais-militares (BRASIL, 1984): a fé na missão, o entusiasmo com que a exerce e a dedicação ao serviço.

(...) muitos bombeiros, policiais, filhos de professores colocaram os filhos lá, confiando na gente. Então a gente não pode não dar 100% do nosso trabalho lá. Então, lá a gente apanha o tempo todo, batem na gente, não deixam a gente trabalhar, mas o pouco que a gente consegue acessar o aluno, a gente acerta e vai na alma dele. Tenta mudar, vai na casa, faz visita, dá cesta básica, faz chá de fralda pra aluna e tanta coisa... (POLICIAL D, 2022).

Embora focada na promoção de uma educação do ponto de vista que ela acredita fundamental, que é o alcance dos resultados pelos estudantes e o incremento social que a ação policial desenvolve no contexto escolar, a ST Rosa expõe a concepção de governamentalidade foucaultiana ao afirmar que “o pouco que a gente consegue acessar o aluno, a gente acerta e vai na alma” (POLICIAL D, 2022). Essa narrativa, embora inerte, externa uma racionalidade da política que se explica pelo nível cultural cujas ações disciplinares profundamente implantam no espaço escolar e no controle dos educandos.

Outra questão, aponta para a uniformidade das condutas dos militares que compõem a gestão disciplinar-cidadã, princípio este retirado da essência castrense. Para o Sargento Neto, a qualidade dos serviços dos policiais depende da uniformidade entre eles, razão pela qual eles conversam muito na entrada do serviço, podendo propor assim boas práticas:

Na entrada, a gente já faz o *briefing* ali do que aconteceu, se aconteceu alguma coisa de diferente. E quando acontece alguma coisa atípica, a gente “brifa”, pra todos terem a mesma ótica e cobrar. Porque não adianta eu tá cobrando uma coisa e o outro liberar lá na frente. Então, tem que cobrar tudo a mesma coisa e da mesma forma (POLICIAL C, 2022).

Ainda nesse tema, o Sargento Neto faz uma declaração que expõe a subalternidade dos militares em comparação com os professores em relação às promessas de campanha para a política de gestão compartilhada: “(...) nós somos militares, eu acho que vocês podem cobrar mais que a gente. Nós só seguimos ordens, vocês já podem um pouquinho além da gente” (POLICIAL C, 2022). Nessa fala, o entrevistado expunha o poder de alcance dos servidores da educação em comparação com os policiais junto ao governo e às autoridades que, na sua visão, pela natureza do militar, encontra-se menos restrita. Esse comedimento denunciado na fala do Sargento Neto conjuga outros dois valores: o dever de obediência e o de subordinação

que revestem a natureza militar, apontando para o comando que o governo tem com esses profissionais, conforme prescrevem a Constituição Federal do Brasil de 1988 (v. artigo 144) e o Código Penal Militar que define como crimes a recusa a obediência (v. artigo 163) e a crítica à decisão do governo (v. artigo 166).

Observa-se, portanto, com essa visão de valores e princípios debatidos, que a qualidade castrense manifestada no civismo e no respeito aos símbolos nacionais, bem como os princípios da unidade e da hierarquia, foram transportados para o ambiente escolar e se mantém inalterados, confirmando que a chegada dos profissionais de segurança veio sem remodelamento esperado da novação atributiva, mas chegaram envergados das mesmas características que já denotam no exercício profissional, pela própria qualidade que detêm de militares. Resta, então, observar as atribuições regimentadas e competências delegadas aos policiais a fim de identificar eventual convenção regulatória decorrente da colocação desses novos atores no cenário escolar.

4.5 O papel do policial militar na gestão compartilhada

O Regimento Escolar prescreve que são atribuições do comandante disciplinar “estabelecer mecanismos necessários à manutenção da ordem e disciplina, dentro ou fora dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019c), exercendo o que chama de “poder disciplinar” e aplicando as medidas disciplinares cabíveis (*ibidem*).

Além do comandante, a quem incumbe funcionar como empreendedor da política⁵⁷ (POLICIAL D, 2022), e do subcomandante disciplinar, a gestão disciplinar-cidadã se comporá ainda pelo supervisor disciplinar, que poderá possuir assessores disciplinares, e pelos instrutores ou monitores disciplinares (DISTRITO FEDERAL, 2019c). Segundo o Regimento Escolar, especificadamente ao supervisor disciplinar, compete:

- I - planejar, coordenar e supervisionar os trabalhos de Instrutores/Monitores;
- II - atribuir competências a seus subordinados diretos;
- III - fiscalizar os horários de entrada dos Instrutores/Monitores, no início e fim de cada expediente;
- IV - auxiliar o Comandante Disciplinar no desempenho das funções;

⁵⁷ Empreendedores são os atores que, dentro da escola, trabalham na defesa da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 92).

V - providenciar a emissão de relatórios sobre o desempenho disciplinar e das atividades cívico-cidadãs dos educandos, para o conhecimento da Direção Disciplinar;

VI – comunicar a seus superiores eventuais sinais de alterações comportamentais;

VII - aplicar as medidas disciplinares aos educandos que incidirem em faltas disciplinares previstas no Regulamento Disciplinar;

VIII - encaminhar ao Comandante Disciplinar a relação de educandos que serão submetidas ao Conselho de Ensino Disciplinar, bem como todos os documentos pertencentes de sua ficha individual: atas de comparecimento do responsável, de ciência do responsável ao ingresso do aluno no comportamento Insuficiente e Mau; formulários de Fatos Observados; notificações de Medidas Disciplinares; registros de comunicações aos responsáveis; demais documentos necessários ao Conselho de Ensino Disciplinar;

IX - manter contato com os pais e responsáveis dos educandos, visando a mantê-lo informados quanto à conduta disciplinar;

X- praticar atos administrativos de sua competência, inerentes à sua função, conferidos pelo Comandante Disciplinar;

XI – apoiar o planejamento das atividades de ordem unida, musicalização, esporte, entre outras, juntamente com os executores de cada atividade ou projeto;

XII - promover a capacitação continuada dos Instrutores/Monitores (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p.17).

Ganham destaques nessas atribuições específicas do supervisor disciplinar, o acompanhamento disciplinar de cada educando por meio de relatórios (*cf.* inciso V) e o monitoramento acerca de eventuais alterações comportamentais (*cf.* inciso VI), despontando o aspecto precípua na vigilância de condutas na função dos militares.

Ao monitor disciplinar, por sua vez, incumbe:

I – apoiar o Supervisor Disciplinar quanto à disciplina dos educandos;

II - prestar o auxílio necessário aos professores e Instrutores;

III - cumprir e fazer cumprir as normas e ordens existentes no Colégio Cívico-Militar;

IV – registrar atos de indisciplina mediante anotações do fato observado - FO na ficha de observação e encaminhando-o ao Supervisor Disciplinar para conhecimento e deliberação;

V - fazer com que seus educandos cumpram o previsto nos regulamentos referente às honras e sinais de respeito: continência da tropa, continência à Bandeira, ao Comandante Disciplinar e demais militares;

VI - ministrar Instrução Militar prática (Ordem Unida) aos educandos das turmas sob seu comando;

VII - fiscalizar o cumprimento das prescrições relativas à apresentação individual específica para educandos no que se refere ao uniforme, maquiagem, unhas, cabelo, acessórios e outros elementos, conforme Regulamento de Uniformes;

VIII - acompanhar educandos em eventos e visitas externas;

- IX - providenciar o preparo das turmas por ocasião das formaturas;
- X - orientar e acompanhar as atividades dos Chefes e Subchefes de turma;
- XI - fiscalizar o trânsito de educandos nas imediações do colégio;
- XII - conduzir as turmas com entusiasmo e disciplina, orientando e corrigindo falhas, reforçando as atitudes positivas de seus educandos;
- XIII - reforçar a segurança nas entradas e saídas do corpo de educandos nas áreas internas e externas da escola;
- XIV - fiscalizar a conduta dos educandos de acordo com o regulamento disciplinar. (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p.18-19).

E ainda:

- I - controlar o efetivo de suas turmas;
- II - acompanhar as turmas durante os deslocamentos para sala de aula, pátio e passeios, inclusive durante os intervalos;
- III - elaborar escalas de Chefe e Subchefe de turma e de representações;
- IV - relacionar os Chefes e Subchefes de turmas;
- V - garantir que todos os educandos tomem conhecimento das ordens, orientações, informações e avisos;
- VI - portar equipamento necessário para o desempenho de sua função;
- VII - propor ao Comandante Disciplinar Fato Observado positivo ou elogio individual, quando os educandos que se destacarem;
- VIII - tratar com cordialidade e urbanidade os pais, orientando-os em suas solicitações;
- IX - evitar contatos físicos e demonstrações de carinhos excessivos com educandos;
- X - praticar outros atos administrativos de sua competência, inerentes a sua função, conferidos pelo Supervisor Disciplinar a que estiver subordinado (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p.19).

O monitor disciplinar, que é o militar mais próximo do corpo discente da escola, representa o elo da política responsável pela mudança cultural e de transformação da realidade escolar com o impacto do modelo militarizado, motivo pelo qual as entrevistas se debruçaram sobre esses profissionais. Incumbe aos monitores, especialmente, “fazer com que seus educandos cumpram o previsto nos regulamentos referente às honras e sinais de respeito” (DISTRITO FEDERAL, 2019c), como a continência da tropa, à bandeira, ao comandante disciplinar e aos demais militares.

No período da pandemia, os monitores tiveram uma atribuição adicionada em razão da necessidade de manutenção do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes mesmo em razão do distanciamento social. Os policiais militares acompanhavam a frequência dos estudantes e, eventualmente, realizavam visitas técnicas às famílias, seja para entregar

materiais impressos àqueles que não tinham qualquer acesso remoto, seja para verificar o motivo da evasão do estudante (busca ativa), que não participava das aulas virtuais, ou ainda, para entregar cestas básicas quando se verificava a necessidade (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2022a; POLICIAL A, 2022; POLICIAL B, 2022). Nesse período, a Subtenente Rosa narra como era basicamente a função dos monitores na sua escola em apoio aos professores e à equipe pedagógica:

Pensando nesse público que não tinha acesso à internet e aos meios eletrônicos para fazer a aula, os professores, eles criaram materiais impressos. Então eles imprimiam, levavam pra escola, levavam pra gente, e nós éramos... parte da escola que interagia com os alunos. Então nenhum professor ia pra escola, só a direção e os policiais (...). E atendia pai, atendia os alunos, entregava os materiais impressos, recepcionava os materiais impressos depois que o aluno fazia as atividades, eles voltavam à escola e esse atendimento era com a gente. Então a gente recebia o material impresso, anotava o nome do aluno, a turma, e deixava...entregava para esse coordenador dos professores que passava para o seu respectivo professor porque a gente não...os professores não iam na escola, entendeu? Então eles tinham as tratativas deles lá (POLICIAL D, 2022).

Já em atenção às buscas ativas a alunos ausentes durante o período de pandemia, o Cabo Matias declara a importância dos militares nessa pronta resposta à evasão escolar, ressaltando a seriedade de se perder o vínculo com a escola:

Eu não tenho dados oficiais, mas como eu tenho muitos amigos diretores de escolas, tiveram escolas de 30, 40% de abandono durante a pandemia, no ensino médio. Na nossa escola (...) foi a menor (...), senão a menor do DF. Por que? Os alunos que começavam a faltar as aulas virtuais ou não iam à escola pegar a atividade, que era a maioria, a gente começou a ir na (*sic*) casa. E a gente, do disciplinar (...) batia na porta (...). Não é uma educação de qualidade, mas pelo menos ele não perdeu o vínculo com a escola (...). A gente vê que nas outras escolas não há essa preocupação tão grande assim de realmente ir atrás do aluno. “Por que você não está indo à escola?” (...). Nessa visita, além de não perder o vínculo com a escola, é a presença do Estado ali na comunidade (POLICIAL A, 2021).

Vale comentar que a citação das atribuições de cada elemento integrante da gestão disciplinar-cidadã foi propositalmente inserida nesse capítulo, e não no anterior relativo aos normativos da política, com vistas a contrastar o retrato que a realidade trazida pelos entrevistados tem, aproximando-se ou, em outros momentos, distanciando-se da prescrição trazida nos discursos e portarias formalizadas pelo legislador.

É importante esclarecer que as adaptações e ajustes na política pelo militar no contexto da prática nem sempre são percebidos, mas, pelo contrário, eles compreendem que obedecem à risca os regulamentos, tal como diz o Sargento Neto:

A gente cobra muito deles. Cobra muito as regras. Coisa que antigamente não era muito cobrado, era meio livre. Nós cobramos à risca o que está escrito! Tanto que a gente é até questionado por isso. “Por que vocês estão cobrando isso? Não podia aliviar?” Aí explicamos: nós estamos cobrando uma lei. Se eu não cobrar, vão cobrar de mim. Então, quer dizer, não é algo que eu tô fazendo por minha vontade, o que tá escrito, eu tenho que cumprir (POLICIAL C, 2022).

Com outra interpretação, o Sargento Neto relata que a Polícia pegou um “problema, antes do problema acontecer: no caso, educando as crianças, pra evitar que elas entrem no problema” (POLICIAL C, 2022). No seu relato, antes da gestão compartilhada, ele patrulhava as regiões circunvizinhas das escolas, atendia ocorrências e fazia visitas esporádicas aos diretores, mas que agora, com a nova atribuição, para a instituição, pode agir primariamente através da presença diária na escola.

Nessa última exposição, é possível observar o atributo da ordem pública e a competência preventiva da Polícia militar na fala do Sargento Neto. Existe, nessa lógica, para os policiais, legitimidade da presença policial na gestão educacional visto que a Corporação não abandonou sua missão principal que é a promoção preventiva da sensação de segurança na rotina escolar.

Nós tratamos especificamente da disciplina dos alunos e em última *ratio* como policiais (...). A gente recepciona os alunos de manhã cedo, faz aquela revista, uniforme, se tá cabelo preso, solto, se alguém tá com brinco e libera eles para entrada. E durante o turno, nós percorremos a escola vendo se alguém tá errado, fazendo alguma coisa errada, se tá andando à toa e auxiliando os professores com alguma demanda dentro de sala de aula. Porque quando o professor tá com algum problema dentro da sala de aula, ele só chama a gente. A gente tira o aluno e conversa com ele fora da sala de aula para não atrapalhar o andamento da aula (POLICIAL C, 2022).

Ainda na opinião do Sargento Neto, com a política, os professores se desincumbiram de “tentar controlar disciplinarmente os alunos, que é onde eles ‘baixavam’⁵⁸, porque tinha muita indisciplina dentro da sala de aula (...) deixando pra gente, eles podem dar aula normal” (POLICIAL C, 2022). Para ele, os professores “não se preocupam mais com a disciplina dos alunos, eles se preocupam mais com a aula que eles vão dar” (POLICIAL C, 2022), repetindo o discurso sintetizado pelo governo que o modelo desonera o corpo pedagógico com questões relativas à disciplina (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2019).

Outro apontamento trazido por um entrevistado afirma que, quando se tornou policial do batalhão escolar, passou a ter uma outra “visão de escola” e da realidade de violência existente nas adjacências e no contexto escolar a qual o professor, preocupado com a sua rotina pedagógica, como preencher diários, elaborar provas e planos de aula, acaba não tendo e passa a ser “atropelado por essa rotina escolar e, às vezes, não percebe. Que muitas vezes você não consegue ter um bom rendimento na sua turma, mas que esses problemas relacionados à violência estão diretamente relacionados” (POLICIAL A, 2021). Assim, para ele, a rotina básica dos policiais na escola é “acompanhar os alunos no seu dia-a-dia, no intervalo, na entrada, na saída” (POLICIAL A, 2021).

⁵⁸ “baixar é dispensa médica (...) é o atestado médico” (POLICIAL C, 2022).

Por fim, a Subtenente Rosa explicita que a sua função é “ajudar o professor” e o Soldado Nascimento, por sua vez, sintetiza o papel dos policiais, nessa mesma linha, como “facilitadores do conhecimento”:

Nós policiais militares, na função de monitores, nós somos facilitadores do conhecimento, a gente tenta fazer com que o professor consiga se fazer presente totalmente na sala de aula. Que muitas vezes os alunos bagunçam, atrapalham a aula e a gente tenta impor, numa tranquilidade, sem excessos, a disciplina e tirar ali da sala os alunos que estão atrapalhando, convocar o pai a mãe. A nossa finalidade é essa (POLICIAL B, 2022).

Isto posto, a Subtenente Rosa traz uma breve exposição do papel que desempenhavam os policiais em 2019 nas escolas, ressaltando que, no início do projeto, os policiais não utilizavam a farda convencional, mas um agasalho padronizado⁵⁹, e não portavam armas, fato que mudou em virtude da efetiva garantia de segurança e da relação proporcionada com a referência ostensiva do uniforme tradicional com o corpo discente.

No início, a gente ficava um ou dois policiais lá na frente da escola, devidamente fardados (...). 2019 nós trabalhávamos de agasalho, nós não éramos autorizados, até porque era no início, nós não trabalhávamos fardados e armados. Então os primeiros policiais que ficavam lá, eles faziam essa parte da sensação de segurança (...). Quando o aluno entrava, adentrava na escola, já chegava na gente, os monitores, nós trabalhávamos de agasalho, e aí a gente recepcionava os alunos e já encaminhava os alunos pro pátio (...). Mas como a escola é muito grande, não cabia todos os alunos, então, um dia entravam os primeiros anos em forma, no outro dia os segundos anos, no outro dia os terceiros anos, e aí a gente levava os alunos, fazia o hasteamento da bandeira, e aí a gente tinha esses dez, quinze minutos (...). Era franqueada a entrada do aluno até às 7h15 (...). O comandante da escola vinha e sempre tinha uns quinze minutos, das 7h15 às 7h e meia, ele tinha esses minutos pra conversar com os alunos. Era o nosso grande momento, na verdade (POLICIAL D, 2022).

Essa recepção aos estudantes feita inicialmente pelos militares economiza tempo para o professor em sala de aula, esse é o “diferencial” desse modelo, segundo opina o Cabo Matias. Além disso, ele explica que a gestão disciplinar realizada pelos policiais vai além da fiscalização de condutas dos educandos na escola, mas convoca os pais e responsáveis na tarefa participativa da vida escolar de seus filhos, bem como observa questões sociais da família, como carência de alimentos, e faz outros trabalhos que o professor não consegue realizar em virtude das atribuições pedagógicas, a exemplo das visitas às famílias, buscando estudantes evasivos ou pais que não respondem às advertências e recados dirigidos a eles (POLICIAL A, 2022).

Já no tocante ao relacionamento com os estudantes, a Subtenente Rosa comenta que os monitores mesmos não tinham muito espaço, porque aqueles quinze minutos dispensados na formatura era com o comandante disciplinar, o qual tratava temas como civismo, patriotismo

⁵⁹ Uniforme 7º B, conforme descrito no Decreto nº 42.923, de 14 de janeiro de 2022.

e outros valores castrenses dos quais, a Subtenente Rosa denomina “o nosso currículo”. Além disso, ela relata que, em 2019, quando um professor se ausentava, surgia outra oportunidade para a policial “transmitir valores próprios”:

Em 2019, tinha uma coisa que pra gente era muito bom, no quesito passar os nossos valores. Porque quando o professor, ele não ia pra escola, faltava, uma das nossas pautas, digamos assim, era que o aluno não vá pra casa e não tenha o subir de aula (...). Pela minha experiência de batalhão escolar, é o que dava mais problema, porque o pai e a mãe deixam o filho na escola ou então o filho vai pra escola e pensando que o filho tá tranquilo, entra 7h15 e vai sair 12h, meio-dia. Só que aí o menino tem duas aulas, aí ele vai embora 9h, ele fica de 9h até meio-dia na rua (...). O aluno na nossa escola e nas escolas, ele não vai... ele chega 7h15 e só sai meio-dia, ele não sai antes. Era o momento mágico da gente, a gente entrava na sala (POLICIAL D, 2022).

Ocorre que, como narra, “acharam que estávamos interferindo na parte pedagógica, aí nós fomos proibidos de entrar mesmo nos momentos que não tinha professor (...), estava funcionando muito bem até haver essa proibição” (POLICIAL D, 2022), sendo a ausência do docente substituída, então, por uma atividade designada por algum membro da coordenação pedagógica retirada de um banco de atividades já existente em cada matéria. Ressalta que até os momentos em que tinham com os estudantes para ensinar ordem unida foram suprimidos, sobretudo em razão da prevenção às aglomerações, já que persiste o clima de pandemia. “O pouco que a gente tinha, não teve mais”, confessa desapontada a Subtenente Rosa.

Nesse momento, o discurso da Subtenente Rosa insurge em desfavor dos preceitos normatizados e revela que a gestão disciplinar idealizada em 2019, e que foi por alguns meses vivenciada, onde os policiais mantinham uma parcela de tempo na rotina dos estudantes para ensinamentos julgados próprios da presença deles no ambiente escolar, transmutou-se e, na atualidade, embora a legislação permaneça inalterada, resume-se à vigilância e às punições.

Doravante, além dos encargos normatizados para os monitores e supervisores disciplinares nas escolas, o Soldado Nascimento complementa que existem também as atribuições originárias do policial militar, mas que não estão claras nas instruções:

A gente não atua só no que diz respeito à questão da disciplina interna, a gente é também policial militar, então a gente também atua no ambiente externo da escola. A gente também se faz presente no perímetro escolar, na parte externa, para garantir a segurança dos alunos e da comunidade próxima da escola (...). No meu ponto de vista isso deveria estar escrito, porque a gente como militar, a gente trabalha no que tá escrito, né. Eu acredito, nesse sentido, que deveria ter uma norma geral de ação especificando a atuação de cada personagem no contexto do projeto (POLICIAL B, 2022).

Em relação à clareza das funções e competências dos militares no novo modelo de gestão compartilhada, apenas 34,89% entendem claros seus papéis e dos demais servidores na escola (PMDF, 2021). Nessa consulta realizada pela Subsecretaria de Gestão de Escolas de Gestão Compartilhada (SEGECOM), 51,16% dos militares acreditam que a clareza das

funções ocorre somente em alguns momentos e 13,95% afirmam não estarem elas divididas de forma lúcida (PMDF, 2021).

Ainda sobre a função primária da Polícia militar, o Sargento Neto narra uma ocorrência em que foram encontradas drogas na mochila de um estudante, decorrente de uma delação da própria avó do jovem, contando que “primeiro conversamos com o aluno, mas se a gente achar alguma coisa vai aumentar, aí vamos tratar vocês como policiais” (POLICIAL C, 2022), motivo que ensejou a condução do menor à delegacia. Conta ainda que, em hipóteses de brigas, quando não há lesão, eles consultam os pais dos envolvidos acerca da intenção de registrar o fato na delegacia, cabendo a eles a decisão final. Ou seja, embora as atribuições derivadas das funções disciplinares sejam predominantes, os monitores não abandonam a alçada policial finalística da Corporação.

Ante o observado, percebe-se que embora os regulamentos estejam saturados de condutas tipicamente disciplinares, como de vigilância e de monitoramento, seja na produção de relatórios de desempenho disciplinar dos educandos, seja na fiscalização de atitudes e do trânsito pelo interior da escola, os policiais compreendem suas funções também do ponto de vista cultural, na medida em que pugnam por momentos de difusão de valores compreendidos como necessários para o campo educacional, assim como o não-abandono das prerrogativas originárias de segurança pública, policiando as dependências da escola e reprimindo atos potencialmente criminosos, como o porte de entorpecentes ou contendo brigas nas mediações da escola. Isso significa que a prescrição legislativa não enquadra restritivamente as atribuições dos policiais militares porquanto que eles notabilizaram, nas entrevistas, que impulsionam funções improvisadas e autorreguladas, dando abertura para a afirmativa a respeito dos espaços de atuações oportunizados pelas imprevisões da política.

4.6 O projeto político pedagógico e a difusão dos valores

Nas palavras do Cabo Matias, a presença dos policiais nas escolas tem como foco principal a prevenção primária para que o professor “tenha tranquilidade em ministrar a aula, para que aluno tenha tranquilidade em ir pra (*sic*) escola e não sofrer “*bullying*”, não ser assaltado, não ser roubado, esse é o resumo do projeto” (POLICIAL A, 2021).

Todavia, uma entrevista em especial trouxe uma informação que ressaltou uma difusão cultural da política e que, portanto, merece um tópico separado nesse capítulo, uma vez que revela uma estratégia que, embora estivesse descrita nos normativos, já que há transmissão de

valores e “bons costumes” para os educandos (DISTRITO FEDERAL, 2019c), evidencia o papel semelhantemente pedagógico dos militares na gestão compartilhada.

Quando surge o tema de currículo na conversa, a Subtenente Rosa, entendendo se tratar do papel do policial militar na política, expôs que um currículo idealizado para o modelo não foi concretizado em razão das resistências enfrentadas no início do projeto.

O currículo que foi pensado lá atrás quando foi criado o projeto original, e eu já mencionei aqui, o currículo ele nunca foi aplicado, essa é a grande verdade. A gente nunca conseguiu implementar o nosso currículo porque, pelas inúmeras reticências que a gente teve no início (...). Mas ainda tem uma resistência muito grande e a gente ainda não conseguiu aplicar o nosso currículo. O nosso currículo da hierarquia e da disciplina (POLICIAL D, 2022).

E explica que o instrutor policial militar, no projeto idealizado, iria ter um espaço e um tempo com os estudantes para transmitir os valores castrenses:

Tanto nas legislações atuais, que ela demorou, ela foi sair em 2020...no final de 2020, que a nossa legislação, ela foi regular a gente. De 2019, mesmo com legislação que a gente tem atualmente, 2020, que prevê a figura do instrutor que nós teríamos um espaço na grade curricular dos alunos pra que a gente possa transmitir os nossos valores, que é o nosso currículo, a gente nunca conseguiu (POLICIAL D, 2022).

E essa não efetivação, como aponta a Subtenente Rosa, deriva da ausência de previsão no projeto político-pedagógico, na qual não foram chamados a contribuir, reduzindo assim o contato dos militares com o corpo discente:

“Ah, porque tem que colocar no PPP”, projeto político-pedagógico. Só que fazem o PPP e não nos chamam, não nos consultam. E aí, “ah, vocês não podem entrar em sala... não, mas vamos botar vocês pra aula de PD, porque é uma aula assim, mais... que dá pra fazer uma flexibilidade. Ai... não, então beleza, vamos, agora a gente vai entrar na aula de PD pra transmitir nossos valores, nosso currículo. Não deixam! Na hora de implementar a gente não pode. Então, como que a gente vai conseguir fazer essa gestão funcionar se nós não temos o primordial: que é o acesso ao aluno? A gente só tem, pra implementar o nosso currículo, a gente só tem quinze minutos e, às vezes, nem é isso, no início do turno a depender da escola. Então a gente tem aqueles quinze minutos e ainda é com muita: “não, tá atrapalhando a primeira aula e tal”, até com muita dificuldade, então a gente não tem um tempo. Até as aulas de ordem unida que a gente tinha, a gente não tem mais, entendeu? (POLICIAL D, 2022).

Conforme visto no capítulo anterior, as escolas cívico-militares possuem um PPP próprio desenhado para fazer frente ao modelo de gestão compartilhada, embora a Subtenente Rosa informe que não teve a participação dos policiais na sua elaboração, razão pela qual a difusão dos valores castrenses seja propagada através da simples interação com os estudantes, é o que denominou de “currículo oculto”:

A gente não tem um tempo pra gente, então, a gente trabalha, é óbvio, com o nosso currículo oculto. O currículo oculto existe. A gente [ininteligível] inúmeras vidas. Muitos dos alunos que odiavam a polícia, hoje se tornaram militares, por conta que foram para o Exército, para a Marinha, para a Aeronáutica, mudaram a perspectiva com a nossa presença. Então a gente aplica o currículo oculto, como? Na vivência,

conversando com o aluno, de forma informal, mas chegar, entrar na sala e poder... não a gente nunca pôde (POLICIAL D, 2022).

Em coalizão, o Cabo Matias defende que a função social da escola é, afirmando haver previsão na LDB, no ECA e na Constituição Federal, preparar os estudantes para o mercado de trabalho, convencendo-os que eles possuem um papel na sociedade, reproduzindo a lógica mercadológica nos processos de ensino-aprendizagem e, em especial, na chegada dos militares e de suas regras no contexto educacional:

Qual é a função social da escola? Qual é o objetivo da escola? Por que o Estado gasta tanto com educação? (...) não é gastar, é investimento. Essas três leis: LDB, Constituição e ECA falam a mesma coisa: que a escola tem o objetivo de primeiro preparar o cidadão, preparar o indivíduo e também já preparar as pessoas para o mercado de trabalho, então, são essas coisas básicas aí que a gente exercita aqui, que é a pessoa, ela entender que ela faz parte de uma sociedade, que tem o seu papel ali naquela sociedade, tanto positivo como negativo, que ela também precisa ser respeitada enquanto cidadão, mas que ela também já tem que se preparar para o mercado de trabalho, é por isso que essas cobranças de horário, de uniforme, focam muito nisso daí (POLICIAL A, 2022).

Entende-se, portanto, que a aspiração da política cunhada na difusão de valores e em uma preparação genérica para o mercado de trabalho autoriza uma complexa rede de atuações abertas para o policial e dá ao agente público liberdade de manifestação e de implementação de ações julgadas aplicáveis, asseguradas pela autonomia e pela independência da gestão disciplinar (DISTRITO FEDERAL, 2021a), mas que tem sido muito criticada por educadores por entenderem violar a gestão democrática de ensino.

O panorama da política vista no contexto da prática, coletado nas entrevistas com os policiais militares, nessa questão, reflete a inexecução dos planos inscritos normativamente, porque como aponta a Subtenente Rosa, as coordenações não permitem uma intervenção mais profunda dos militares a despeito do que foi projetado e intencionado inicialmente, em que seria autorizadas atribuições pedagógicas aos militares, tendo em vista a figura do “instrutor/monitor” policial (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

4.7 A gestão democrática e a gestão disciplinar

Talvez o principal conflito observado pelas pesquisas na área da educação diz respeito ao antagonismo anunciado entre os princípios da gestão democrática e a metodologia inaugurada pela gestão compartilhada da política em comento (GOMES, 2021; MENDONÇA, 2019; MARTINS, 2019). Conforme debatido por alguns autores, a gestão compartilhada viola a gestão democrática porque, dentre outros motivos, “os processos administrativos,

disciplinares e pedagógicos devem funcionar como dimensões de uma mesma realidade” (MENDONÇA, 2019, p. 606) e não de forma fragmentada como expõe o modelo militarista, que além de construir uma estrutura de administração escolar diferente da prescrita em lei (DISTRITO FEDERAL, 2012), é programada por meio de um instrumento legislativo infralegal.

Uma das falhas na “implementação” da política, segundo explica o Cabo Matias, foi não ter garantida a atuação inicial dos policiais sob o amparo de uma lei, uma vez que as “escolas públicas do Distrito Federal são regidas por uma lei, que se chama lei de gestão democrática e lá diz quem são as pessoas que atuam dentro da escola, e nós não estamos nessa lei” (POLICIAL A, 2022). Nessa fala, o Cabo Matias alerta para a constância da lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012) a qual não abarca a nova programática da gestão disciplinar, tampouco a presença dos militares na direção da escola.

Nessa questão, a inauguração das escolas militarizadas no Distrito Federal requeria, preliminarmente, de se conhecer e identificar aberturas na normatização da gestão democrática com o fim de afastar eventuais empecilhos e injuridicidades para, só após, dar entrada aos militares, é o que aponta o Cabo Matias:

(...) porque a falha é bem grande e que, às vezes, algumas pessoas, principalmente no nosso meio militar, eles não conhecem bem a lei de gestão democrática que é a lei que rege a educação aqui nas escolas públicas do Distrito Federal e lá na lei de gestão democrática é bem clara a equipe gestora que compõe a escola, é bem claro. (...) como é que eu vou chegar numa escola (...) que tem toda uma equipe que é eleita pela comunidade escolar e eu vou assumir o comando daquela instituição? Então foi por isso que nós pensamos em modelo de gestão, da gente justamente criar uma gestão disciplinar e uma gestão pedagógica (...), mas as duas têm que conversar o tempo todo (...), foi a forma que nós achamos de entrar (POLICIAL A, 2021).

Nesse sentido, a Subtenente Rosa explica a tentativa de se criar uma lei de organização escolar que contemplasse as diretrizes da gestão democrática que, na sua visão, deveria ser preservada, mas inserindo também a presença e a participação dos militares nesse ambiente.

(...) trabalhando, na época, num projeto de lei, porque a gente sabia como que a legislação da gestão democrática das escolas e nós queríamos agregar a gestão democrática que a gente entende que é uma vitória para a classe dos professores. Então nós queríamos pegar tudo o que essa legislação tem mas que contemplasse a nossa situação. Então nós iríamos... nós estávamos trabalhando nisso, porque nesse meio tempo, antes da implementação, nós já vimos que nós teríamos muita resistência, principalmente por parte do Sindicato dos Professores. Então a gente, em nenhum momento a gente queria algum tipo de embate. Então (...), nesse projeto de legislação, acabou que a coisa foi tomando um corpo muito acelerado (POLICIAL D, 2022).

Na sequência, o entrevistado aponta que, concluído o projeto, começaram as dificuldades, ocasião em que foi decidido por levar à comunidade escolar a decisão pela “implementação” do modelo, em uma espécie de plebiscito, e assim, nas suas palavras, “a

comunidade ia escolher se queria ou não a escola de gestão compartilhada” (POLICIAL D, 2022). Isto é, diante da problemática legislativa, a qual não se solucionaria com a urgência que o governo exigia na concretização do modelo, buscou-se então uma validação social para assim legitimar a inauguração da política.

Nessas falas, conforme já comentado anteriormente, depreende-se que a política de gestão compartilhada nasceu como um plano para que a Polícia Militar do Distrito Federal “entrasse” nas escolas, a exemplo de outros Estados onde já existem escolas militarizadas, sem ferir, no entanto, a lei de Gestão Democrática (DISTRITO FEDERAL, 2012), que definia, dentre outros aspectos, a direção das instituições educacionais exercida por meio de uma equipe gestora eleita pela comunidade escolar.

Dessa constatação, é possível observar que a estrutura da política foi construída para se conciliar com uma legislação pré-existente, sugerindo que o respeito à gestão democrática, conforme expressa o fragmento da Portaria Conjunta vigente abaixo, é, muitas das vezes, somente um extrato para conferir aparência de conformidade ao projeto:

Art. 5º A Gestão Pedagógica é desempenhada pela SEEDF e compreende a formulação e implementação do Projeto Político-Pedagógico das UEs, **em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.**

Art. 6º A Gestão Disciplinar-Cidadã, sob responsabilidade e coordenação da SSP/DF, é executada por meio da PMDF e do CBMDF e compreende ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética do corpo discente.

Art. 7º A Gestão Pedagógica e a Gestão Disciplinar-Cidadã possuem o mesmo nível de hierarquia.

§ 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.

§ 3º Eventuais divergências ou dúvidas quanto às competências deverão ser dirimidas pelo Comitê Gestor da Gestão Estratégica (DISTRITO FEDERAL, 2021, p 30, **g.n.**).

Muito embora haja expressa menção à gestão democrática, os gestores disciplinares não são eleitos pela comunidade e, como visto no Ofício do CED 01 do Itapoã já comentado (DISTRITO FEDERAL, 2019d), há muita rotatividade dos policiais militares, impedindo assim a construção de um trabalho sólido e frutífero nas escolas, à luz dos preceitos desejados pelo modelo.

O fato é que a Lei Distrital nº 4.751/2012 não concebeu, na sua formulação, a gestão compartilhada com instituições de segurança, e esta política, por sua vez, quis incorporar os princípios da gestão democrática, já regimentada, mas insistiu em regras incompatíveis com a predominância de duas instituições díspares na conjuntura escolar, uma pugnando pela educação emancipatória e outra pela noção de ordem, alcançada através da disciplina castrense. O resultado é uma escola híbrida: nem civil que pode exaltar as diretrizes da gestão democrática plena, nem militar que possui uma base pedagógica peculiar regrada pelos mesmos ditames castrenses, como aponta o Soldado Nascimento:

É uma realidade nova (...), mas a nossa peculiaridade, ela é diferente. Porque a gente não é um colégio militar de fato, acerca do Colégio Militar de Brasília ou o Colégio Militar Tiradentes, o Colégio Dom Pedro, a gente é uma realidade atípica. A gente é um...eu costumo falar que a gente é um ser híbrido, porque a gente não é nem militar totalmente e nem civil totalmente, a gente é tipo um meio termo (...). Antigamente a gente tinha nas escolas uma matéria que chamava educação moral e cívica (...). E nas escolas, antigamente, tinha essa questão do hino nacional, tinha a questão do hasteamento da bandeira toda sexta-feira. Eu acredito que não é algo difícil não, só basta boa vontade. E sim, eu acredito que o projeto é viável (POLICIAL B, 2022).

Na mesma oportunidade em que o policial expôs a sua confiança no modelo, ainda assim demonstrou estranheza na natureza híbrida da metodologia e convalidou, mesmo sem expressar, que a intenção da política recai sobre o culto aos símbolos nacionais e aos valores tradicionais que resgatam a noção de respeito e outras regras de comportamento cultivadas na escola vitoriana, que, aliás, é civil. Falar em uma gestão compartilhada, conforme visto, pressupõe um planejamento legislativo prévio e bem planejado, com vistas a não admitir ilegalidades ou deixar dúvidas e lacunas na sua concretização, mas acima de tudo, não conceber retrocessos às conquistas trazidas pela gestão democrática.

O retrato dessa costura legislativa, feita às pressas em nome de uma inclinação política, fatidicamente abre espaços para incompletudes, embates, contradições e muitas lacunas que convocam os atores para construções e reconstruções no contexto da prática.

4.8 A ontogênese da política, as normatizações e o espaço de atuação do militar

“O projeto surgiu no batalhão escolar” (POLICIAL A, 2021), inicia um dos entrevistados demarcando que o plano dessa política “está relacionado com a existência do batalhão escolar” (POLICIAL A, 2021):

O batalhão escolar, ele surgiu em 1989 devido um fato que ocorreu (...) no Gama que foi uma aluna Dilza que morreu na sala de aula com um tiro na cabeça. Justamente a insegurança gerada... um bandido entrou na escola para cobrar dívida de drogas foi atirar no jovem e acertou essa Dilza que não tinha nada a ver com a

história, ela morreu em sala de aula. Na época foi de grande comoção nacional e deu uma ordem para criar o batalhão escolar (...). Nesses (...) trinta e poucos anos (...), o Batalhão Escolar foi evoluindo na sua área de atuação porque até então o policial ficava só na porta da escola. Depois ele começou a ter necessidade de entrar na escola, de dar orientações à comunidade que ele estava ali protegendo. Ele precisava entender aquela comunidade e essa interação ficou maior (POLICIAL A, 2021).

E continua explicando que a entrada e a referida progressão na interação da polícia com a comunidade escolar provieram da identificação de algumas formas de violência existentes naquele ambiente, o que conduziu a polícia para engendrar suas atividades dentro da escola:

Depois (...) elaboração de um projeto Educar para a Cidadania onde alguns policiais iam de sala em sala dando palestras para alunos, para os pais e para professores sobre áreas temáticas como *bullying*, ética e cidadania prevenção ao abuso sexual, prevenção às drogas, entre outros temas. E nisso a gente acaba identificando várias formas de violência. Então, também surgiu um outro projeto no batalhão que foram as escolas... “Escola Polo”, que aí é que surgiu essa ideia (POLICIAL A, 2021).

Ao comentar a respeito do prelúdio da política de gestão compartilhada, a Subtenente Rosa lembra, nesse assunto, que algumas das escolas-piloto já foram sedes de batalhões escolares, quando vigorava o Decreto Distrital nº 38.072, de 20 de março de 2017, bem como já foram locais, posteriormente, da liberação do policiamento escolar da PMDF, na vigência do então projeto “Escola-polo” que, conforme noticiou Borges (2019), deu fundamento à política de militarização:

Foi na unidade militar que surgiu a ideia da gestão compartilhada nas escolas. O projeto foi lançado em 2017. “Tínhamos 17 escolas-polo com presença constante dos policiais”, explica o coronel (...). “Com os bons resultados na melhoria do ambiente escolar, decidimos expandir a atuação”. Atualmente, 12 escolas têm a gestão compartilhada entre as secretarias de Educação e Segurança Pública. Os frutos do emprego dos policiais militares nas instituições de ensino vão da redução acentuada dos crimes dentro das escolas e nas proximidades e a melhora nos níveis de aprendizado (BORGES, 2019, online).

Neste simples fragmento já se percebe que a presença dos policiais nas escolas vai além da garantia de segurança, embora esse seja o principal marketing político do modelo, pois se o projeto das escolas-polo já proporcionava a ação ostensiva, sua expansão estruturada na regulação baseada na gestão escolar, como afirma o então comandante do BPESC, intencionava outros fins, tal como o aprendizado dos estudantes, embora nenhum incremento colaborativo tenha sido feito na esfera pedagógica com a política proposta.

Todavia, o Cabo Matias reitera que, anteriormente, enquanto só atuava o batalhão escolar, os militares eram constantemente chamados na porta da escola para resolver conflitos no seu interior, exigindo com isso um preparo maior dos policiais para essa “evolução” na forma de policiamento. Segundo ele, “como a gente atuava em escola, precisava também entender a escola” (POLICIAL A, 2021):

Com essa evolução do policiamento escolar, a gente percebeu que a nossa ação, às vezes, era limitada. A gente percebia que certas rotinas dentro das escolas eram erradas e propiciavam a insegurança (...). Nossas orientações, às vezes, não eram acatadas. E a gente percebeu que a gente precisava de ter uma intervenção maior em algumas escolas. Foi quando surgiu um projeto lá dentro do Batalhão escolar, “escola-polo”. Naquelas escolas onde tinha um índice muito grande de violência (...) seriam colocados polos de policiamento (POLICIAL A, 2022).

O projeto em alusão fundava-se na liberação do policiamento escolar a partir de escolas, denominadas “polos”, aumentando o fluxo de policiais na área escolar e adjacências e, assim, inibindo muitos tipos de violência (POLICIAL A, 2022). Entretanto, segundo o militar, percebeu-se que “a ingerência daquele policial na escola não era o suficiente para ele poder atuar mais amplamente naquele ambiente” (POLICIAL A, 2021). Somada a isso, com a redução do efetivo do batalhão, pensou-se então em transformar algumas dessas escolas em colégios militares, evoluindo depois, para colégios cívico-militares.

Ao fazer um comparativo com a escola que foi uma das “escolas-polo” da PMDF e que atualmente é aderente ao modelo de “gestão compartilhada”, a Subtenente Rosa afirma que essa política foi benéfica pois os policiais passaram a intervir preventivamente e não repressivamente como antes, colhendo resultados nas imediações do bairro:

O (...) não era um colégio desassistido da polícia militar, como eu já falei, é um colégio que sempre teve policiamento... sempre teve policiamento e muito (...). Isso não diminuía as problemáticas que tinham em qualquer escola. O (...) tinha o privilégio de, aconteceu algo na escola, vai ali na sala do lado ali (...), e os policiais que trabalham no polo já vão mediando a situação, já ligam imediatamente para a viatura da área (...) e a ocorrência era atendida (...). Aí veio a escola de gestão compartilhada, mudou a cara da comunidade (...). mesmo com a presença da polícia que era passiva e esperava a situação...quando a gente chegou, e aí como a gente agiu de forma proativa, a realidade mudou. Até os imóveis em volta passaram a ser mais valorizados. Mudou a cara, porque a gente não espera mais as coisas acontecerem (POLICIAL D, 2022).

Os policiais Cabo Matias e Subtenente Rosa comentam que a política nasceu em virtude da necessidade exposta pelo então comandante do Batalhão Escolar da PMDF (BPESC) de um novo modelo de policiamento escolar, diferente do empreendido naquele momento, razão pela qual uma comissão de militares visitou outras federações cujas escolas públicas estavam sob a gestão de militares, como o Estado de Goiás, de onde surgiram as principais inspirações:

A gente foi primeiro analisar essas escolas que existem a nível de Brasil, os modelos principalmente no Goiás, fizemos visitas e apresentamos ao Comando da Polícia (POLICIAL A, 2021).

Dentro do Batalhão escolar, o comandante (...), à época, lá em 2017, pensou em implantar algo semelhante que já existia aqui no Brasil, mas que não existia no Distrito Federal. Ele pensou em implantar algo semelhante aqui no Distrito Federal (...), participar de algumas visitas, no Estado do Goiás, em algumas escolas pra gente poder estudar e pensar se seria viável ou não implantar algo semelhante aqui no Distrito Federal (POLICIAL A, 2022).

Na época, nosso comandante (...), ele queria um novo modelo de policiamento escolar, modelo que fosse mais interessante. A gente tinha alguns modelos de policiamento escolar, dentre eles, estava em vigor a “escola polo”. E aí a gente queria algo além. E aí a gente começou a estudar. E aí a gente foi, como um grupo, fomos no Goiás (*sic*), visitamos várias escolas no modelo de... militarizadas (...). Pegamos toda informação com o comando geral do Estado do Goiás, que nos passou todo o *know-how*, inteiro mesmo, tudo. Com esse material a gente começou a criar o nosso ainda no governo Rollemberg (...) que, não sei qual o motivo, não aceitou (POLICIAL D, 2022).

Dessa e de outras recusas comentadas, a Subtenente Rosa afirma que sobrevieram frustrações, mas que, quando “chegou a oportunidade, o governador Ibaneis deu o aval” (POLICIAL D, 2022). Isso porque, em razão do comandante do BPESC ter assumido posteriormente uma função mais próxima ao novo governador, teve a oportunidade de apresentar-lhe o projeto das escolas militarizadas que, por sua vez, acatou-o incontinentemente, e “em menos de um mês, a gente já teve que implementar” (POLICIAL D, 2022).

O Cabo Matias reitera que, antes do governo, o projeto inicial foi apresentado para o alto comando da PMDF e obteve posições favoráveis e desfavoráveis, concluindo, em sua maioria, pela aceitação dessa forma de atuação nas escolas, pois entendiam que o projeto “tinha uma relação com a nossa atividade fim que é prevenção, principalmente prevenção primária (...), dar segurança para que a educação aconteça” (POLICIAL A, 2022). Conforme narra, o projeto seguiu um trâmite formalizado na Corporação, em especial incorporando o processo de convencimento de autoridades do sistema de justiça e políticas do DF, persuadindo-os acerca da sua importância para a educação em Brasília:

Nível seguinte: que foi realmente desenvolver o projeto. Aí, a partir daquele momento, sim, sendo acompanhado pelo Estado Maior, EM7, foi nomeada uma equipe (...), pensaram em todos os detalhes: análise de riscos, todos os detalhes relacionados à implantação do projeto (...). De 2017 a 2018, fazendo o convencimento dos *stakeholders* (...), sensibilizar várias pessoas, por exemplo, o Ministério Público, a PROEDUC, né (...), chamou o promotor, apresentou o projeto, a ideia do projeto pra ele, e ele gostou muito, foi por isso que quando o governador Ibaneis quis implantar nós não tivemos problema nenhum relacionado a isso, pois já tinha convencido várias pessoas (...), feito contato com várias pessoas relacionadas à questão política que possivelmente seriam governadores, iriam se candidatar para deputado, pra senado (...). Tanto é que assim que o governador Ibaneis, ele foi eleito, na segunda semana de governo ele quis implantar o projeto (POLICIAL A, 2022).

Vê-se, nessa narrativa, uma etapa fundamental no processo de influência da política que, antes de compor a pauta do governo, ou seja, antes de ser incorporado aos discursos oficiais, o modelo caminhou pelos bastidores junto aos principais atores de legitimação, a PROEDUC (MPDFT) e os potenciais agentes políticos do DF, para o convencimento necessário à sua publicidade como plano educacional.

Como visto, os policiais militares agem como atores na presente política desde a sua gênese e não apenas no contexto da prática, uma vez que, por ser esse projeto oriundo das forças militares, como se viu, exerceram influência no processo político de construção e formulação desse modelo de gestão educacional. Como diz Lacerda (2020, p.105), “os militares são atores sociais de importância central e podemos considerar que sua conduta política é um índice de maturidade de cada sociedade”. Essa lição, dita nesse momento da pesquisa, confirma que, na análise da política de gestão compartilhada, os policiais militares não podem ser observados exclusivamente como atores no contexto da escola haja vista que, repita-se, influenciam e intervêm desde o processo de convencimento da política à construção do modelo, muito embora a efetivação em 2019, conforme denunciam os entrevistados mais adiante, tenha escapado da gestão da PMDF. E a concretização da intenção política arquitetada pela Instituição, compreendida como um novo modelo de policiamento escolar, revela a confiança, o prestígio e a maturidade que os militares ganharam nos governos que se instalavam em 2019 e na sociedade.

Ressalta ainda a Subtenente Rosa seu entusiasmo com a concretização do projeto, embora este tenha tomado um curso diferente do que previam as escolas-piloto:

No primeiro momento, uma das nossas críticas (...), o projeto previa, que é o nosso entendimento até hoje, quatro escolas somente, só aquelas quatro. Era um projeto-piloto, não era pra ser expandido como foi. A ideia nunca foi que todas as escolas ou grande parte das escolas fossem “militarizadas”, como ficou vulgarmente conhecidas as escolas de gestão compartilhada, nunca foi esse o projeto original. Eram somente quatro escolas e essas quatro escolas iriam ter esse modelo e teriam um incentivo para que elas realmente funcionassem. Entendeu? Não era para haver essa expansão (POLICIAL D, 2022).

As quatro escolas-piloto foram escolhidas porque eram “onde mais tinha índice de violência e os índices de educação eram os mais baixos, nota de IDEB era o mais baixo. Uma delas, inclusive, a da Estrutural, ela estava era a terceira de baixo pra cima, no IDEB do Brasil” (POLICIAL A, 2021).

Ainda na visão da Subtenente Rosa, a ampliação do modelo decorreu, possivelmente, de pretensões políticas pelo então governador, pois “viu que era um anseio das famílias, principalmente dos pais que queriam uma escola pautada pela disciplina, pelos bons costumes” (POLICIAL D, 2022), mas essa investida ocorreu apressadamente, extrapolando, aparentemente, os passos intencionados naquele momento, o que culminou na condução da gestão do projeto para a Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal (SSPDF).

Segundo o Cabo Matias, o respeito a essa fase de planejamento possibilitaria, inclusive, fazer frente às resistências que seriam enfrentadas no prelúdio da política, classificando a expansão como uma ação irresponsável do então governo:

Na fase de planejamento, nós pensamos em implantar quatro escolas justamente por isso, porque a gente sabia que o SINPRO, que muitas pessoas iriam atacar o projeto, né, porque a ideologia “ser contra a polícia” é muito grande, fala acima do bem querer para uma comunidade (...). Então a gente já sabia que a gente ia ter um enfrentamento muito grande. Eu digo isso porque (...) tem gente que é contra o projeto, mas tem seu filho estudando numa escola militar, coloca o filho no colégio militar lá do Goiás e aqui no DF ele é contra a política (...). Então, a gente precisa enfrentar isso, mas pra enfrentar isso a gente tem que fazer de forma sólida, né, de forma responsável. E a partir do momento que o governo abriu a quinta escola, a sexta, a sétima, a oitava, colocando, às vezes, quatro, cinco policiais, bombeiros dentro de uma escola já está agindo de forma irresponsável, porque está denegrindo (*sic*) a imagem da Polícia, está denegrindo (*sic*) a imagem do projeto (POLICIAL A, 2022).

Ele explica que se o governo adotasse o projeto em uma única escola, esta sofreria a potencialidade integral dessas ditas forças contrárias anunciadas na fala, enquanto que em quatro escolas, os policiais conseguiriam comprovar a viabilidade do projeto mesmo que três delas fracassassem por barreiras políticas. Mas, reafirma, “que só partisse pra quinta, quando as quatro estivessem funcionando perfeitamente” (POLICIAL A, 2022), citando especificadamente o uniforme, as formaturas diárias, a cerimônia de entrega da boina e outros “rituais de passagem” e de pertencimento necessários no meio castrense (POLICIAL A, 2022). Ou seja, a política teria melhores resultados, na sua visão, se o modelo não tivesse sido ampliado, pois, a falta da farda prometida, dos instrumentos musicais, das gratificações e de outras promessas feitas inicialmente é devida a grande quantidade de escolas, de profissionais e, conseqüentemente, de estudantes abarcados (POLICIAL A, 2022).

E reitera a questão confirmando ainda que não são todos os alunos, pais e professores que se adaptam ao modelo militarizado de educação:

Quando nós pensamos no projeto, nós não pensamos no projeto assim: ah, esse projeto tem que ser implantado em todas as escolas. Não! São escolas pontuais em locais pontuais, o projeto não pode ser implantado... até porque o aluno, o professor, o pai, ele precisa ter outra opção, que não é todo mundo que se adapta a colégio militar (...). É só uma opção a mais de escola para as comunidades, principalmente para as comunidades carentes (POLICIAL A, 2021).

Ainda acerca disso, o Cabo Matias assinala o descumprimento do planejamento e da falha na gestão estratégica das escolas que é exercida por quem, segundo ele, não conhece, na prática, a realidade das escolas, a saber a Subsecretaria de escolas de gestão compartilhada (SEGECOM) na SSPDF, criada pelo Decreto Distrital nº 40.740, de 10 de maio de 2020:

Mas eu fico triste e envergonhado do governo não ter dado seguimento ao que foi planejado. Então assim, enquanto gestor público, a gente sabe que o planejamento, ele é muito importante. E mais importante que o planejamento é a execução desse planejamento. E o projeto simplesmente hoje está à deriva, não tem um... algo... já começa, por exemplo, os policiais que aqui trabalham estão lotados no CPSP, unidade da Polícia, enquanto isso nós temos uma subsecretaria da escola de gestão compartilhada. Nós temos lá pessoas que não conhecem o projeto, que gerem o projeto, não conhecem a fundo o projeto. Tomaram conhecimento, ficaram sabendo do projeto e hoje gerem o projeto, e que mal vem na escola, não sabem nem como a

escola funciona (...). A comunidade abraçou, só que, em contrapartida, quem deveria colocar todos os esforços necessários para que o projeto desenvolvesse, não coloca, que justamente hoje, infelizmente, é o governo(...). Já que ele implantou, ele deveria dar suporte. E a gente não tem suporte nenhum do governo aqui para que o projeto funcione (POLICIAL A, 2022).

Quanto a essa subsecretaria e o respeito ao planejamento pretendido pela PMDF na construção da política, o Cabo Matias afirma que “depois que foi para a Secretaria de Segurança, eles resumiram muitas coisas, tiraram muitas normas, fizeram algumas codificações”, apontando para a atuação legislativa e política no contexto de influência, embora ressalte que não tenha afetado o projeto substancialmente.

No momento da materialização das escolas cívico-militares, sabe-se que houve muitas falhas de planejamento, especialmente porque a inserção dos policiais nas escolas-piloto foi anterior à publicação das normas e diretrizes que deveriam regular o serviço dos militares e aclarar a dúvida de muitos professores e pais acerca do projeto, restando a pactuação de acordos entre os profissionais envolvidos, conforme narra a Subtenente Rosa:

(...) só tinha uma norma e era a Portaria Conjunta 01 (...), não tinha outra norma. Então todas as tratativas eram acordos de cavalheiros entre as duas direções, a direção pedagógica e a direção disciplinar. E, por sua vez, passavam os combinados para suas respectivas equipes (POLICIAL D, 2022).

Com as mesmas considerações, reprisa o Cabo Matias alegando que o ponto prejudicado na implantação do modelo de gestão compartilhada foi a ausência de uma lei que amparasse o policial no exercício da atividade desenhada no projeto:

Como eu presenciei assim no início, né, também, ali já foi uma grande falha. A implantação do projeto, ela foi totalmente atropelada. Veio uma ordem, né, “implanta o projeto” (...), várias etapas importantes, elas foram puladas, né, por exemplo, uma fase importantíssima que não deveria ter sido pulada é a questão de elaboração de uma lei. A gente não poderia ter entrado na escola, pra atuar na escola, sem que tivesse uma lei que amparasse nossa atuação aqui dentro da escola (POLICIAL A, 2022).

No tocante a isso, o Soldado Nascimento inicia sua fala confirmando essa ausência de diretrizes e revelando a possibilidade de “preenchimento de lacunas” por parte das lideranças disciplinares, conforme já previu a abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006):

Na verdade, quando a gente implementou o projeto em 2019, no meio militar a gente fala: foi “na tora”. Foi “na tora” porque não tinha nenhuma diretriz escrita no papel. No finalzinho do ano que chegou a nossa...os nossos regulamentos (...). Esses regulamentos só ratificam o que a gente já fala pra eles, né. Na verdade, a gente tem muita lacuna no regulamento. É como se fosse no direito, o direito tem muita brecha, né? Então a gente sempre tá buscando com as lideranças pra gente tornar mais clara, né, deixar menos lacuna de como funciona a escola, né. Para que as crianças não tenham dúvida, né. E a comunidade escolar, no todo, não tenha dúvida (POLICIAL B, 2022).

“Cada dia é um aprendizado, a gente tá aprendendo a conviver e a entender” (POLICIAL B, 2022), comenta um entrevistado, validando a incompletude da política e dessa

metodologia cívico-militar que surpreendeu a comunidade escolar e apressou a própria Polícia, e que está em constante construção e reformulação.

Um comentário da Subtenente Rosa, revelando a sucessão de mudanças no decorrer da política, denota a existência de negociações entre as gestões constituídas, desvelando assim a concepção interpretativa e tradutora da política pelos atores no contexto da prática, que se remodelava em cada questionamento decursivo da ausência de normas:

No início como não tinha nada, assim, formalizado, no papel, porque o projeto que a gente tinha (...) não foi posto em prática, foi jogado pra lá...então, como era tudo “de boca” então, era tudo mudado “ao sabor do vento”, entendeu, tipo, a gente queria fazer alguma coisa, aí tinha uma reunião lá, o professor reclamava, e aí falava pra diretora pedagógica, que falava pro diretor disciplinar e aí eles faziam essas negociações e depois chegavam pra gente, ah não, a partir de agora vai ser assim, vai ser assim, a gente mudava...aí beleza, vamos ajustar isso. Aí... a gente tem que ter um regulamento, a gente tem que ter as nossas diretrizes pra gente seguir... ali a gente tinha muitos questionamentos porque a gente fazia algumas coisas e aí o pai, os alunos, principalmente o professor chegava e falava e “isso tá escrito onde?” A gente ficava numa situação bem complexa, entendeu? Era ruim de trabalhar (POLICIAL D, 2022).

Como solução inicial, haja vista o caráter abrupto da chegada dos policiais e a falta de diretrizes específicas, o Sargento Neto menciona que, na escola onde ele foi alocado, os policiais utilizavam transitoriamente o regimento escolar da Secretaria de Educação em vigor como instrumento disciplinar inicial:

O que nós vamos fazer? Aí nós fomos estudar o Estatuto da Secretaria pra saber o que a gente podia cobrar, na lei que já tinha, que já estava em vigor. Aí foi a partir de então que a gente começou a cobrar. Aí alguns até: por que que vocês estão cobrando isso? A gente tá cobrando o que está escrito no manual de vocês (...) até chegar o nosso regimento. Aí a gente começou, e alguns até: e pode, vocês podem fazer isso? A gente tá cobrando o que está escrito pra vocês, a gente só implementou. Muitos não sabiam que tinham, o que a gente estava cobrando estava escrito lá (POLICIAL C, 2022).

Na ocasião do planejamento da política, que como visto não foi totalmente prévia à sua execução, o Sargento Neto cita ainda uma pesquisa realizada junto aos policiais que subsidiou a redação dos regulamentos:

Eles fizeram os documentos iniciais, né, o que poderia entrar. A gente colocou a rotina da gente para eles implementarem (...). Fizeram uma pesquisa aqui, o que que a gente precisa, nós precisamos pra ajudar pra fazer a formulação. Porque demorou muito tempo pra sair o regimento. Então, eles fizeram pesquisa, aí nós nos baseamos no que a gente cobrava no cotidiano dos alunos para colocar no regulamento (POLICIAL C, 2022).

Ainda para o Sargento Neto, o regulamento disciplinar elaborado posteriormente é mais benéfico, pois “reforçou pouco o que existia, mas ele foi complementado pra a nossa ótica” (POLICIAL C, 2022), referindo-se à visão dos policiais adicionada à proposta. Na sua opinião, o benefício derivado da contribuição dos militares focou na gestão disciplinar.

Entretanto, mesmo com a chegada dos normativos, ainda assim, muitos questionamentos enfrentados pelos militares nas escolas não conseguiram ser sanados, pois “muitas coisas ficaram mal feitas” (POLICIAL A, 2022). Na visão do Cabo Matias, a realidade da escola pública deveria ser considerada no processo legislativo desses regimentos:

O uniforme mesmo, o regulamento de uniforme, ele deixa muita dúvida(...), eles descaracterizaram todo o projeto (...). Essa equipe, por não conhecer o projeto, e eu também penso que pela pressão que sofreram, aí implanta, né, fizeram algo um pouco atropelado, então eu vejo muitas falhas nesses regulamentos, nesses regimentos. E também por falta de conhecimento, não conhecem realmente a realidade de uma escola pública. Porque quando a gente fala em escola pública, ainda mais uma escola de periferia, que atende pessoas carentes, a gente tem que considerar muita coisa, né. São alunos aqui que se criam. Ele não tem pai, não tem a mãe, ele vai dormir sozinho, ele acorda sozinho, ele vem pra escola, ele se alimenta sozinho, e às vezes, a maioria das vezes, ele vem com fome, toma café na escola, almoça na escola. Então esses regulamentos, esses regimentos, esses normativos, eles precisavam considerar isso também (POLICIAL A, 2022).

Os mesmos manuais do início do modelo permanecem inalterados, como aponta o Cabo Matias, mesmo tendo sido identificadas algumas ausências. “Nós estamos entrando no quarto ano do projeto, e ao invés de andar pra frente, estamos andando pra trás, justamente por conta dessas coisas” (POLICIAL A, 2022), referindo-se às falhas nas legislações.

As escolas de gestão compartilhada no Distrito Federal, nas explicações acima, manifestam com clareza a ciclicidade da política que, nesse caso, não obedeceu a subdivisão por fases sequenciais onde a formação da agenda, a análise de riscos e a formulação antecedem a implementação, mas foi uma irrupção de interesses e influências que promoveram uma reforma na organização educacional dessas escolas sem construir, com efeito, os impactos e as estratégias desse novo modelo. Prova que os regulamentos foram desenhados tardiamente a partir da contribuição dos policiais alocados na prática e não o contrário, como se espera, isto é, que os policiais seguissem o predeterminado nos normativos oriundos de um estudo preliminar. Mesmo assim, com tudo isso, para o Sargento Neto, não há ajustes a serem feitos nos atuais regulamentos, tampouco há algo que ele não concorde já que é obrigado a cumpri-los incontinentemente (POLICIAL C, 2022).

Embora a participação dos atores da prática no processo de formulação de uma política seja laudável e preconizada, visto que ninguém melhor que o agente operacional para conhecer minuciosamente os meandros do problema que postula pela ação pública, a política em comento inaugura uma estrutura inédita no plano educacional, que é a inserção de servidores da segurança nas escolas, razão esta que prejudica a consulta destes profissionais

para o delineamento das ações de gestão disciplinar já que são principiantes nesse cenário⁶⁰. Na visão deste pesquisador, essa é a máxima que comprova a acepção castrense de disciplina no âmago da política de gestão compartilhada, como tratado no primeiro capítulo da pesquisa, pois os ditames da gestão disciplinar foram concebidos a partir da ótica dos militares e daquilo que eles já atuavam no início do projeto, mesmo sem regulamentação.

Encerra-se, deste modo, a comprovação de que a formação e a concretização do modelo de gestão compartilhada para as escolas no Distrito Federal inauguram um processo político conturbado, atípico (do ponto de vista dos estágios que compõem o ciclo de uma política) e com muitas falhas e lacunas legislativas, abrindo espaços para a complementação pelos próprios atores da segurança, em razão tanto do deficiente planejamento ou o descumprimento dos passos idealizados no seu prelúdio, como da precipitada colocação dos policiais militares nas escolas sem o preparo e a capacitação necessárias, temas estes que serão melhor debatidos adiante.

A respeito da possibilidade de interpretação e ajustamentos, o Soldado Nascimento esclarece que o policial militar não é totalmente rígido, mas, por vezes, mostra-se sensível à imposição da regra disciplinar:

O policial militar sempre trabalha com a lei, né. E a gente interpreta a lei de acordo com o caso requer, né. Eu acredito que o policial militar sempre, em qualquer ambiente de atuação, a gente não pode ser, como diria no popular, a ferro e fogo. A gente tem que também entender o personagem na história. O aluno, geralmente, a gente conversa pra ver como é que foi, por que que aconteceu, por que que tá sendo assim. Primeira coisa que eu pergunto para o aluno é se ele está bem ou se ele tem algum problema. É porque muitas vezes, ele teve um problema em casa e esse problema repercutiu na escola. A gente não é intransigente. O policial militar, ele não é rígido, ele não é, o pessoal pensa que a gente é bruto. Muito pelo contrário, por a gente tá convivendo com a comunidade o tempo todo, a gente se torna mais, é... mais sensível à cada dificuldade, né, de cada personagem. Então, não, a gente não é totalmente rígido. Sim, a gente pega a lei, pega o regulamento e vai interpretar da forma... visualizando o que a criança, o que a pessoa tá passando naquele momento, né (POLICIAL B, 2022).

Pela análise feita a partir desta fala do Soldado Nascimento, é possível vislumbrar que embora existam oportunidades de flexibilização das normas, como já pronunciado anteriormente em alguns episódios, ainda assim, a cultura castrense prefere a literalidade regulamentar como amparo para o desempenho das suas funções no cenário de gestão disciplinar. Portanto a existência de espaços de adaptações vai de encontro com a natureza de um profissional que “trabalha em cima da marca da lei [e] atua em cima do que está escrito no regulamento. [*Muito embora*], não pode ser, como diria no popular, a ferro e fogo”

⁶⁰ Embora alguns policiais militares tenham mais de uma década de experiência no policiamento escolar no Distrito Federal, não é possível dizer que a política de gestão compartilhada exterioriza as mesmas atribuições que os policiais detinham antes de 2019.

(POLICIAL B, 2022). E, por isso, na visão do entrevistado, a existência de uma diretiva ou instrução regulamentar, além do cumprimento das promessas para a política (acrescenta), como no caso do fornecimento de uniforme, por exemplo, são fundamentais para subsidiar e legitimar as ações dos militares (POLICIAL B, 2022).

Cabe acrescentar um comentário do Cabo Matias que aponta existir uma maleabilidade nos procedimentos punitivos por parte de todos os profissionais, inclusive dos professores:

Existe a flexibilização, isso é até estimulada, né, tanto aos professores também (...). Então, ele tem essa liberdade. Identificou algo? “Ah o aluno não fez o dever”. Ele não fez o dever? Tá previsto no regulamento: o aluno deixar de fazer a atividade. Mas não quer dizer que ele deva aplicar o FO no aluno todas as vezes que ele deixar de fazer a atividade. Então o professor quer dar uma chance? Isso é pessoal, né. E até positivo mesmo. “Não, vou te dar uma chance, não vou te dar FO”. Até para não banalizar também o FO, né? Então, isso é até estimulado. O policial também, viu o aluno...ah, tá de brinco, tá de piercing, “aluno, você sabe que não pode, tira o piercing, tira o brinco”. “Ah tá, desculpa”. Tirou? Pronto. Tá resolvido. Ah, não quer tirar? Ai sim, a gente utiliza o FO; manda para o responsável, né. Então, a gente usa dessa maleabilidade (POLICIAL A, 2022).

E esse espaço de improviso e de distanciamento do cenário normativo é exposto no comentário do Cabo Matias que confessa conhecer colegas de outras escolas onde os policiais “se venceram pelo cansaço. Então, eles não cobram uniforme, não cobram cabelo, não cobram nada” (POLICIAL A, 2021), em face, como observou, das resistências enfrentadas e da ausência de diretrizes de atuação mais claras.

Já, do contrário, o Sargento Neto nega a existência de adaptações por parte dos militares ou mesmo pelos docentes, muito embora ele tenha narrado que o gestor disciplinar permitiu o uso de calças *legging* pelas estudantes, ao passo que o regulamento de uniformes descreve apenas calça e bermuda para as aulas de educação física (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

A Subtenente Rosa, por sua vez, afirma que os policiais detêm de autonomia para se expressarem e apontarem dificuldades enfrentadas no desempenho das atividades, mas em razão das negociações entre as direções pedagógica e disciplinar da escola, não podem seguir senão o acordado:

A gente sempre teve autonomia, autonomia de se expressar (...), mas autonomia operacional, digamos assim, não. A gente nunca teve. Muita coisa assim, que pela prática, a gente achava que era viável, que a gente queria fazer, a gente não podia. E isso não mudou muito não, porque tem os acordos, né, então a gente não pode interferir muito (...).

E prossegue esclarecendo que as regras da prática nem sempre são as previstas nos manuais e regulamentos, em virtude das questões políticas atuantes dentro da escola:

E a gente queria aplicar o que tava no regulamento, e não tava sendo respeitado o regulamento. E aí a gente não conseguia. E aí a gente falava pro nosso comando, “ó comando, está escrito aqui, ó, poxa”. “Ah, mas vamos ver, porque essa situação e tal, tal, tal...”. Aí a questão política da coisa, é muito forte, muito forte (...). Então, eu entendo até a parte da gestão, do comando, né, é muito melindroso lá (POLICIAL D, 2022).

A partir disso, é importante pontuar que a regras exercidas na prática estão sujeitas a adaptações e flexibilizações, ainda que o texto legal permaneça inalterado, conforme menciona a Subtenente Rosa:

O texto continua exatamente como ele foi nos encaminhado no final de 2019, o texto continua do mesmo jeito. Só que, pela necessidade do serviço, digamos assim, ele sofreu e sofre muitas adaptações. Por exemplo, a questão dos cabelos. O regulamento diz que o cabelo dos meninos tem que ser mais ou menos como o meu e o do senhor aí, a da menina tem que ser amarrado e tal, tal... e aí, acabou que houve muita flexibilização. Lá no regulamento não diz a questão...a questão afro, por exemplo, citando como um exemplo. Então, o aluno que tem o cabelo afro, ele vai ser tratado diferente, não. Só que...essas particularidades acabam que há exceções, entendeu? A regra não funciona pra todos, assim, sempre tem essas articulações, essas mudanças. Só citando um exemplo, né. Então a gente não corta o cabelo como é obrigado, tem que cortar...a gente tenta convencer (POLICIAL D, 2022).

Nessa questão do cabelo, o Cabo Matias acrescenta que os próprios manuais são muito falhos e é algo que “precisa revisar” (POLICIAL A, 2022). O Soldado Nascimento arremata dizendo que outras alterações sobrevirão nos normativos decorrentes da experiência do modelo, pois “nada tem que ser rígido (...). O regulamento tem que ser flexível e se adequar a cada momento”, comenta, “deveria ter uma análise e se for o caso, uma correção, tipo, uma resolução. No nosso meio, chama-se circular, né? Tem algumas circulares que modificam determinada forma de atuar” (POLICIAL B, 2022). E como sugestão de alteração, o Soldado Nascimento propõe que o regulamento de uniforme deva ser mais claro, principalmente no tocante ao cabelo das meninas, uma vez que, segundo ele, “o sinônimo de militar é uniformidade. Então quando uma aluna, um aluno... a apresentação pessoal dele tá diferente da maioria, aí eu acho que isso dificulta, é um fator...porque isso é identidade visual” (POLICIAL B, 2022). Ele expõe isso citando uma aluna que tingiu o cabelo e, nas palavras dele, destoou das demais colegas.

Mostra-se, neste ponto, que pela obscuridade de que ainda se revestem o regulamento de uniforme e as regras de apresentação pessoal dos estudantes, por exemplo, a prática e o juízo dos policiais vão solucionando casos concretos, até que eventual alteração sobrevenha. Isso significa que, diante do espaço de complementação e das vicissitudes das diretrizes em virtude da recentidade da política, os policiais militares possuem gerência na adaptabilidade das normas, quando, por exemplo, sobrevém uma dificuldade de implementação, como no

caso da ausência de uniformes, e o comando da instituição é flexível nessa questão e dá suporte aos monitores na efetivação da gestão disciplinar-cidadã (POLICIAL B, 2022).

Porém, o Cabo Matias esclarece que os policiais, por manterem um diálogo permanente entre si, buscam então “padronizar os procedimentos pra que todos atuem da mesma forma” (POLICIAL A, 2022) e que, embora detenham de certa autonomia para exercerem suas atividades, é solicitado para “que ninguém faça uma mudança por conta própria” (POLICIAL A, 2022), principalmente as relacionadas às rotinas, devendo, para isso, conversar com todos para que, após a deliberação da diretoria disciplinar, possam implantar a eventual sugestão.

Outro apontamento que marcou visivelmente o prólogo da política em 2019 corrobora com os estudos de Ball, Maguire e Braun (2021) que afirmam que escolas em contextos diferentes responderão diferentemente às perturbações das políticas, influenciadas estas por registros pós-estruturais, já que há nuances e diferenças contextuais que “mesmo entre escolas ostensivamente semelhantes (...), podem cumulativamente fazer uma diferença considerável para os processos escolares e o desempenho dos alunos” (THRUPP; LUPTON, 2006, p.309). Para Ball, Maguire e Braun (2021, p. 47), escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas diferenciadas, perfis de pessoal regionalizados, experiências de liderança, tecnologias, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem distintos, aspectos estes que “podem ter um impacto considerável sobre as atuações de políticas” (*ibidem*, p. 60), como bem apontou o Cabo Matias ao afirmar que “tem muitas escolas que, a gente sabe, não tem a rotina como a nossa”, destacando a dissemelhança mesmo entre os colégios cívico-militares.

Isso porque o Soldado Nascimento já atuou em duas das escolas do projeto de gestão compartilhada e revela a dissimetria na realização dos ditames da política existente, especialmente por causa da resistência inicial:

Nx (...), o ambiente é mais pesado, porque eu vejo que a comunidade dx (...) é mais politizada no sentido não da comunidade, mas no sentido dela ser influenciada. E a direção pedagógica tinha e os professores também têm um pouco dessa politização. Já aqui onde eu estou atualmente (...), a direção é parceira do projeto. Nx (...) a direção teve um pouco de resistência, já aqui (...), a direção ela é parceira do projeto. Isso reflete totalmente nos alunos, reflete totalmente no ambiente escolar. Aqui a escola é mais pacífica, mais tranquila (POLICIAL B, 2022).

A diferença visível nas escolas aderentes ao modelo é resultado direto do engajamento da comunidade escolar com a presença e a atividade dos militares na gestão disciplinar, sem falar que, mesmo em se tratando da mesma normatização, uma escola gerida pela Polícia militar sempre apresentará efeitos diversos daquelas geridas pelo Corpo de Bombeiros militar,

por exemplo, tendo em vista a natureza peculiar de cada organização, assimilando que existem muitos espaços transponíveis na política (de adição, supressão ou de modificação) e franqueados para os discursos dominantes, fomentando uma política educacional inacabada e revelando que, mesmo depois de quatro anos, parece que ainda está na sua gênese, fase em que as regras e as cláusulas ainda precisam ser finalizadas e aperfeiçoadas.

4.9 A autonomia e a liberdade pedagógica

Como visto nos discursos oficiais e normativos da política, a liberdade pedagógica no plano educacional intencionado pela gestão compartilhada é assegurada, mesmo concebendo a inserção de profissionais da segurança no ambiente escolar. É o que garante o regimento escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019c):

Art. 4º Nos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal **será assegurada liberdade pedagógica por meio das seguintes garantias:**

I – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento, a arte e o saber;

II – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

III – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

IV – liberdade pedagógica sob supervisão da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;

V – permeabilidade da Secretaria de Estado de Segurança Pública na liberdade pedagógica, atuando na Gestão Disciplinar e no enfrentamento da violência no ambiente escolar;

VI – promoção de uma cultura de paz e pleno exercício da cidadania,

VII - respeito e reverência ao professor;

VIII – coparticipação, equilíbrio e harmonia nas decisões de aperfeiçoamento e extensão do projeto;

IX – atuação do professor dentro de sua área do conhecimento sem interferências externas, com autonomia didático-pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2019c, g.n.).

Seguindo esse entendimento, o Soldado Nascimento é contundente ao afirmar que “de forma alguma a gente está invadindo o espaço do professor (...). A gente não interfere de forma nenhuma, nenhuma, nenhuma”. E acrescenta:

Muito se falou antes, na mídia, que o policial militar iria tomar o lugar do professor. De forma alguma! Inclusive, a gente só entra em sala de aula se o professor pedir, e a gente só entra em sala de aula se não tiver o professor. Se não tiver o professor e a sala tiver bagunçando, tiver algazarra, tiver incompatível com o padrão estabelecido nas escolas cívico-militares, aí a gente interfere (POLICIAL B, 2022).

Para o Soldado Nascimento, o professor vai seguir o plano de aula que ele mesmo preparou, não tendo qualquer interferência do militar, inclusive no conteúdo ministrado, senão para uma eventual mediação de som alto, que pode atrapalhar o ensino em desenvolvimento na sala ao lado, como exemplifica, ou então na superveniência de um crime, ocasião em que será repassado para o comando disciplinar que, por sua vez, irá deliberar com a direção pedagógica da escola (POLICIAL B, 2022).

Corroborando essa separação, a Subtenente Rosa afirma que existia um acordo desde 2019, oriundo do comando disciplinar, para que os policiais jamais interferissem na gestão pedagógica.

O que o nosso comandante disciplinar, que era o diretor disciplinar, passava pra gente? Que a gente também não tinha acesso...dois grupos, os professores e os policiais (pra mim sempre foi um erro), eles não nos misturavam, então a gente jamais a gente poderia ter essa interação (...). O acordo era: nós, os policiais, jamais, em hipótese alguma, nós iríamos interferir na parte pedagógica. O professor poderia dar a aula dele maravilhosa, como sempre deu, ou a aula dele terrível, como sempre deu, e nós iríamos ver e não iríamos interferir, em hipótese alguma na prática pedagógica do professor. De forma alguma! Se o professor estivesse dentro de sala de aula a gente poderia ver, passando nos corredores, um verdadeiro absurdo na ótica disciplinar, que era a nossa parte, mas nós não iríamos interferir (POLICIAL D, 2022).

Em sua pesquisa junto aos docentes de escolas militarizadas no Distrito Federal, Gomes (2021, p. 117) encontra cinco professores que negam a interferência dos militares na atividade pedagógica, embora o próprio autor discorde dos argumentos apresentados, corroborando com a fala da Subtenente Rosa que defende a não-intervenção mesmo em hipóteses de confusão dentro de sala de aula:

Porque a parte que nos foi passada é: a sala de aula é o território imaculado do professor. Ele é, e sempre será, a maior autoridade dentro de sala de aula e nós jamais iríamos interferir nessa autoridade dele, ainda que ele estivesse totalmente sem autoridade na sala, como a gente cansou de ver, tocando o “rebul”, a bagunça generalizada, mas como o professor estava lá a gente não poderia interferir. Isso foi acordado lá em 2019, antes de vir o regulamento, das normas e tudo. E a gente cumpriu (POLICIAL D, 2022).

Ocorre que, como visto no capítulo anterior, existem apontamentos nos normativos que autorizam a “permeabilidade” ou aduz o “dever de consideração” entre as direções pedagógicas e disciplinares. Para Pinheiro, Pereira e Sabino (2019, p. 668), “a transposição das escolas para o modelo ‘cívico-militar’ acarreta, dentre outros fatores, impactos diretos sobre a autonomia do corpo docente”. O que não se confirmou, no entanto, na oitiva com os policiais militares, que foram pontuais em reafirmar a liberdade docente e o papel recuado do militar no contexto de sala de aula. Nesse sentido, todavia, conforme esclarecem Ball, Maguire e Braun (2021, p. 141), “a autonomia é redefinida na política”, não só porque existe

uma reorganização de papéis e competências estruturais, mas porque o próprio conceito de autonomia é reescrito e, nessa nova lógica, flexibilizada para atender os intentos da política.

Veja-se, por exemplo, o período de pandemia em que muitos policiais retornaram para a atividade finalística da Corporação com a paralisação das aulas presenciais (POLICIAL A, 2022), restando aos poucos militares remanescentes o controle disciplinar dentro da sala virtual:

Como os alunos, eles eram proibidos, né, de estarem na escola, então a nossa atuação neste campo aqui de cobrar presença, de cobrar cabelo, de cobrar uniforme, ela deixou de existir (...). Ficaram poucos policiais na escola. E os policiais que aqui ficaram, nós ficamos mais nesse campo de acompanhar os alunos no ambiente virtual: se eles estavam assistindo aula ou não. Por exemplo, teve caso de aluno de xingar professor, de xingar outros alunos no ambiente virtual. A gente aplicava o FO, porque existe essa previsão nos regulamentos (POLICIAL A, 2022).

E confirmou essa presença dos militares no ambiente virtual:

Na pandemia, nós também acompanhamos o aluno no meio virtual. Então, o aluno estava na sala de aula virtual, mas ele tinha a presença também de um monitor ali em cada turma. Nós estávamos presentes (...), teve FO, poucos, mas tiveram alunos que foram indisciplinados, que xingaram o professor (POLICIAL A, 2021).

Essas falas apontam uma adaptação desenvolvida para o período de aulas remotas que fez com que um detalhe ligado à gestão disciplinar fosse despercebidamente modificado, uma vez que, em aulas presenciais, a ordem (organização) é gerida pelo professor do qual detém de liberdade e autonomia, mas, em se tratando de aulas virtuais, essa administração é arrebatada pelos militares, que assumem uma posição de vigilância interna, remodelando a prerrogativa em favor da preservação da qualidade disciplinar própria desse modelo de gestão. Sem pretender desqualificar o trabalho disciplinar ou mesmo de negar a condição específica para o momento sanitário, entende-se que há uma violação do livre desempenho da atividade docente quando o policial permanece em sala de aula, fiscalizando o comportamento dos estudantes, encoberto pelo ambiente virtual, muitas das vezes descuidado.

Pontua-se que, no modelo onde coexistem profissionais organicamente diferentes, reformula-se a concepção pedagógica para incluir o militar próximo à conjuntura educacional, sob um figurino gerencial, inovando assim a governança escolar, e atribuindo, deste modo, aos profissionais da segurança sua legitimidade para atuar neste campo e, assim, admitir sua intervenção, não mais como um elemento externo, mas como uma interferência da própria coordenação em assunto relacionado ao cotidiano escolar.

Se, para os militares, suas ações se mantêm manifestamente afastadas das salas de aula, a lógica orgânica da gestão compartilhada, que difunde os valores e procedimentos castrenses por toda mecânica escolar, consegue entrar e modificar inclusive o ambiente de sala de aula. Essa afirmativa se comprova quando se ouve o mesmo policial, que disse não existir

interferência por parte dos militares no trabalho pedagógico, pugnar para que o professor cobre o mesmo rigor disciplinar que os policiais cobram no exterior da sala de aula, sob pena de invalidar o trabalho dos militares (POLICIAL B, 2022).

Na visão de Gomes (2021, p.67), o modelo militarizado estampa 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” (GOMES, 2021, p.67). Para ele, o modelo rompe com a tarefa humanística da educação emancipadora, baseada na dialogicidade como processo de libertação, da qual uma “educação pautada na obediência e subserviência é contrária e contraditória” (GOMES, 2021, p. 120).

É certo que, fisicamente, os policiais procuraram se manter fora das salas de aula, mas os preceitos e regras por eles exigidos, como fundamento da lógica disciplinar, entram, modificam e são modificados dentro da sala de aula, reconfigurando a autonomia do professor como um conjunto de atitudes autorizadas e compatíveis com o modelo cívico-militar, acomodando a liberdade nos espaços admitidos à nova ordem escolar.

4.10 A imposição de condutas disciplinares

Cumprir destacar que a gestão disciplinar, embora dirigida literalmente ao corpo discente, por afetar toda a rotina escolar, interrompe inclusive a condução pedagógica, perfazendo, nesta lógica, uma gestão macro disciplinar. A política, portanto, não é direcionada exclusivamente para um público na escola, “todos têm que seguir aquele regimento (...), que não é só o policial e o aluno, que o professor tem que seguir, que as direções têm que seguir” (POLICIAL D, 2022).

Veja-se, por exemplo, a visita contingente do Sindicato dos Professores (SINPRO-DF) na escola apontada como pelo Sargento Neto, abaixo narrada, que, para o militar, atrapalhava a dinâmica escolar e, portanto, litigava com o modelo de ensino:

Às vezes o pessoal do SINPRO aparece, aparecia, aqui, na hora do intervalo. Aí começava a conversar com os professores. Aí terminava o intervalo e eles ainda tão conversando com os professores e os alunos sem aula. A gente cobrava do diretor, falava com o diretor, com o capitão o que estava acontecendo. Aí de direção para direção, eles conversavam e o diretor pedagógico ia conversar com eles. A gente começou a impedir certas coisas que atrapalham o estudo, né. Não é não deixar o SINPRO entrar e sim eles virem em um horário que não atrapalhe o estudo dos alunos (...). Querem vir? Venham no contraturno (POLICIAL C, 2022).

O Cabo Matias exemplifica outra situação de macro alcance da gestão disciplinar, relativa à apresentação dos estudantes ao professor pelo representante da turma, em que se exige o assenso imperativo do educador:

(...) Ele vai apresentar. Quando está em sala de aula, a mesma coisa a gente exige, ensina eles, e inclusive a gente conversa com os professores que... que nós temos professores também que fala não, não precisa disso não. Aqueles professores do contra. Mas aí a gente vai e fala para o aluno: Olha, se você deixar de apresentar, você vai receber FO, então o FO negativo vai cair a sua nota de comportamento e eles apresentam para o professor a turma (POLICIAL A, 2021).

A “apresentação” representa uma cerimônia militar em que o chefe de turma, popularmente conhecido como “xerife”, dispõe os demais estudantes na posição em pé, cada um em frente a sua carteira ou mesa de estudo, dando a voz de comando “sentido”, momento em que ele se dirige ao professor exibindo a turma e relatando verbalmente eventuais faltas.

Coincidentemente, um episódio assemelhado foi narrado por um professor a Gomes (2021) quando um estudante, designado como xerife, rogou: “professora, pelo amor de Deus, deixa eu fazer senão eles vão me dar advertência” (GOMES, 2021, p.118), referindo-se à apresentação da turma e que fora dispensada pelo docente. Nas palavras de Gomes (2021, p.118), “ainda que não concorde com o procedimento, diante da clemência dos estudantes (...), o docente cede para que seu estudante não seja punido, o que demonstra claramente uma interferência no trabalho pedagógico”.

Segundo a Subtenente Rosa, assim como não há intervenção do policial na gestão pedagógica, a reciprocidade deveria prevalecer, mas não é o que ocorre na sua ótica, citando também o exemplo da apresentação da turma pelo chefe de turma, uma vez que os professores “não aceitavam nada que fosse da parte disciplinar” (POLICIAL D, 2022):

(...) em contrapartida, o acordo era: se não interferimos na parte pedagógica, os professores não devem interferir na parte disciplinar. Acordo de cavalheiro. Só que a gente respeitava a nossa parte do acordo, só que professores não. Vou dar um exemplo: uma parte puramente disciplinar e talvez seja a parte que mais eleva a função do professor é a apresentação de turma pelo chefe de turma (...). Quando o professor chega, o chefe de turma convoca todos os alunos para ficarem de pé em respeito, em consideração, em deferência à figura do professor. Ele não é uma figura qualquer, não tá no mesmo nível dos alunos. Então em respeito a essa autoridade que é o professor na sua sala de aula, todos ficam de pé (...). Os professores não aceitaram isso. E a gente explicava pra eles que isso é disciplinar, é sobretudo disciplinar, porque está ensinando o aluno a ter respeito pela figura dele... eles não aceitavam. Eles não aceitavam nada que fosse da parte disciplinar (POLICIAL D, 2022).

Entretanto, no colégio cívico-militar onde trabalha o Sargento Neto, a maioria dos professores aceitam tranquilamente o rito da apresentação pelo chefe de turma, pois segundo ele, há uma transferência abstrata de comando sob a turma naquela formalidade:

A maioria tá tranquilo, a maioria aceita. Porque quando a gente demonstrou pra eles que aquela apresentação é somente para mostrar pra todos os alunos quem tá

mandando naquela hora: é o professor. Ele é o chefe da turma. Até quando a gente colocou isso para os professores, que é uma forma até de dar o poder pra vocês. Que uma coisa é você chegar, faz a presença e tá, vamos começar a aula. Agora quando a turma é apresentada pro professor, que todos sabem que a partir daquele momento ele tá comandando a turma. É outra realidade, a atenção é outra (POLICIAL C, 2022).

Assim prescreve o Plano Operacional dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019c):

3.4 Apresentação da turma

- a. No início de cada aula ou atividade, o Chefe de turma ou seu substituto, deverá apresentar a turma ao professor, instrutor ou responsável pela condução da atividade;
- b. O aluno comandará sentido, prestará a continência ao responsável pela atividade, declinará seu nome de guerra e apresentará a turma para o início da atividade;
- c. A apresentação da turma é indispensável pelo responsável pela atividade (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

Destaca-se, tanto nas entrevistas como no Plano regulamentado, que a cerimônia de apresentação é indeclinável, mesmo pelo professor, o que, no entendimento concebido do conceito de liberdade pedagógica, fere a autonomia do professor em poder autorizar, eventualmente, o prosseguimento das atividades sem essa etapa inicial.

Sabe-se que, para a validade de uma gestão disciplinar militar e programada, é importante que todos os costumes sejam obedecidos e rigorosamente cumpridos, não cabendo liberalidade no acatamento das regras mesmo pelo docente. Contudo, por outro lado, falar em reverência ao professor e retirar dele a autoridade de gerenciar a sala de aula representa, nesse posicionamento, uma incongruência da política transportada para a prática, além de afrontar a ausência de hierarquia entre a gestão pedagógica e a disciplinar que se escreve nas legislações da gestão compartilhada.

A imposição obcecada de condutas disciplinares susta a liderança do educador em sala de aula, pois os estudantes mostram-se mais temerosos com os policiais, já que, conforme visto no exemplo citado, o professor também se sujeita às regras vindas com os militares. A atmosfera de vigilância e medo pode, em certos momentos, abalar o processo de aprendizagem restrito à sala de aula, local onde, teoricamente, deveria ser espaço de liberdade e autonomia do educador.

Outra observação trazida pelo Sargento Neto na entrevista é a reiteração de faltas pelos alunos como resposta à insatisfação pelo modelo. Segundo ele, a reincidência de um termo de ajustamento de conduta escolar (TAC) deveria repercutir em transferência, mas a prática não retrata isso:

A gente tá se deparando agora com alunos que estão no quarto TAC. Quem era pra ter um, errou, sai da escola. A gente não consegue essa situação de mandar pra outra escola porque normalmente o aluno não quer ficar aqui e o pai que obriga. Aí nisso, o aluno fica aprontando, aprontando e a gente não consegue tirar porque as outras escolas não aceitam o aluno, só por permuta (...). O aluno não quer, ele não quer e pra ele ser tirado daqui, ele comete falta (POLICIAL C, 2022).

A medida disciplinar citada é 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” (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

Art. 22 (...). § 1º O Termo de Ajustamento de Conduta Escolar tem como objetivo de as partes assumirem um compromisso de unirem esforços no aperfeiçoamento da conduta do aluno em contexto pedagógico e educacional, podendo definir a forma de reparação de eventual dano e a ação social no ambiente escolar.

§ 2º O termo de adequação de conduta escolar poderá ser proposto aos alunos que ingressarem no comportamento insuficiente ou incompatível (...).

§ 6º No caso de descumprimento do Termo de Ajustamento de Conduta Escolar, 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 (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 10).

Embora a transferência educativa seja aplicável ao Termo de Adequação de Conduta, hipótese de ocorrência escolar, essa medida poderá, supletivamente, “ser aplicada nos casos de infrações graves ou em reincidência de transgressões de qualquer natureza, bem como quando o aluno atingir a gradação comportamental incompatível” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p.10). Entretanto, em ambos casos, as medidas não se revelam compatíveis com a finalidade da transferência que, segundo o Regimento disciplinar, visa proporcionar ao estudante um “melhor desenvolvimento educacional, bem como a sua proteção integral, física e psicológica” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p.10). Ora, como o afastamento do estudante da escola cívico-militar pode contribuir para a sua proteção e sua educação sem desqualificar, ao mesmo tempo, o modelo para aquela situação? A aprendizagem seria seletiva ao direcionar cada indivíduo a um modelo específico de educação, civil ou militar, sobre o qual não se poderia relegar? Essas e outras questões assemelhadas impulsionam arrojados debates que ora desqualificam ora restringem o dever público do Estado em educar todas as crianças, indistintamente, impulsionando políticas para a satisfação integral dos ditames constitucionais.

Na visão do Cabo Matias, o problema é que as escolas com gestão compartilhada funcionam como um “depósito” para os pais ou um último recurso para alunos problemáticos que são expulsos de outras escolas:

A escola, ela é uma escola diferente. Então, essa rotina que nós temos aqui não são todos alunos que se adaptam, não são todos os pais, não são todos os policiais nem

todos os professores. Isso já é sabido desde a elaboração do projeto. Só que muitos pais colocam os alunos aqui como depósito, “eu estraguei o meu filho, eu fiz tudo errado com ele, agora, ele tá com 15, 16, 17 anos eu vou colocar ele lá no colégio militar que eles vão dar jeito no meu filho. A gente escuta muito isso (...). Às vezes, a gente recebe muitos alunos que eles não querem estar aqui. E às vezes, a própria regional de ensino manda vários alunos pra cá com problemas (...). E esse aluno vem pra cá e é um aluno que não vai colaborar, não vai ajudar a escola. Não é que a escola não queira receber, ajudar na melhora de certos alunos, mas é porque ele não quer estar aqui. Então, é uma falta de lei que nos resguarde que tenha as janelas de entrada, isso atrapalha muito. Toda semana chega aluno aqui. Então, deu problema em outra escola, vem pra cá. E ao contrário, a gente pra conseguir transferir um aluno, mesmo tendo lá no nosso regulamento a questão da nota (...) a gente não consegue transferir com facilidade (...), e aqui ele fica indo contra todo o projeto e atrapalhando os demais alunos que querem (POLICIAL A, 2022).

Para o Cabo Matias, o nível de abandono dos pais é “tremendo. Chegam pra gente: eu não dou conta do meu filho, 12 anos, 13 anos, 14 anos, ele não me obedece. Eu coloquei porque eu quero que vocês deem jeito no meu filho. A gente fala: aqui não é reformatório” (POLICIAL A, 2021).

Entretanto, como toda inovação no sistema educacional, ainda mais quando envolve políticas de comportamento, existe um tempo de adaptação e, na visão do Sargento Neto, vai ser encarada, no futuro, como algo normal:

(...) eu acho que vai mudar, vai mudar, com o tempo. Isso aqui que eles falam que é demais, mas é normal, mas é normal. Vai ser visto pela sociedade normal. Retirando que a gente é uma escola. Ai o pessoal fica falando: mas vocês têm que cobrar tudo isso aqui? A gente fala para os pais, ó, aqui é uma escola em (...), você pode colocar seu filho em qualquer outra escola. Só que aqui, o nosso diferencial é esse. Então, quer dizer, com o tempo eles vão saber que aqui é assim que funciona e tudo mais (POLICIAL C, 2022).

Para o Soldado Nascimento, a ideia é que os estudantes “aprendam a viver em sociedade de forma educada, pra que todos, todos consigam alcançar os seus objetivos”. Nessa fala, especificadamente, ele atribui à disciplina a notoriedade para “viver em sociedade”, não concebendo, no entanto, o caráter crítico-questionador como atributo tão quanto importante de convivência social, defendida pela Educação em Direitos Humanos, e que a dinâmica disciplinante-corretiva pode tolher.

Por fim, os objetivos e os meios delineados na gestão compartilhada têm na punição e na pedagogia subserviente (GOMES, 2021) – onde o professor exerce sua autoridade superior, digno de “reverência” e as condutas são rigorosamente corrigidas e afinadas pelos monitores, conforme prescrevem o Regimento Escolar e o Regulamento disciplinar (DISTRITO FEDERAL, 2019c) – suas principais metodologias, porque “a punição reforça a ação desejada” (BURKE, 2007, p.178). Nesse modelo, nas palavras de Gomes (2021, p.47), “o respeito não é conquistado pelo diálogo, pelas relações de cumplicidade ou pelo conhecimento, mas pela opressão da vigilância constante e, conseqüentemente, pelas

punições”, muito embora a pesquisa da SEGECOM mostre que 6,32 e 6,71 sejam os níveis de confiança dos estudantes nos monitores e na PMDF (graduados entre 0 e 10, como não confiam ou confiam muito, respectivamente) e 53,12% deles querem que a gestão compartilhada com os militares continue na escola (PMDF, 2021).

O Cabo Matias rememorou também, que no início do projeto, existia o arranjo de alguns professores contrários ao modelo na recusa em aplicar os FO's (fatos observados) negativos e, ainda, na presença dos pais ou responsáveis dos discentes, chamados por ocasião de alguma conduta indisciplinar, desmentir a existência de reclamações por parte deles, instilando uma ilusória dissimulação por parte dos policiais. Mas o entrevistado aponta que estes mesmos profissionais sentiram muitas dificuldades em gerir a disciplina na escola e, por exemplo, suspender ou transferir um estudante indisciplinado, já que a ausência de registros negativos anteriores (no histórico do estudante) impedia ou turvava a aplicação de uma medida mais severa, por obediência à gradação exigida em defesa da proporcionalidade (DISTRITO FEDERAL, 2019c). Isso gerou uma reflexão e, segundo ele, aqueles professores “caíram na real e agora a maioria está utilizando também esse artifício(...) do FO” (POLICIAL A, 2022), incentivando o registro de medidas disciplinares e armando, desta forma, a prática docente com mais recursos punitivos.

4.11 A resistência inicial, engajamento e o relacionamento com a comunidade escolar

Sabendo que a política das escolas de gestão compartilhada (EGC), como o próprio nome já diz, depende de um engajamento coletivo, tanto por parte dos elos da Secretaria de Educação como da Segurança Pública, é possível admitir uma resistência pontual na concretização do plano, haja vista as polêmicas e controvérsias que revestiram a assinatura da Portaria Conjunta nº 01 em 2019 e que continuam reverberando nos dias atuais.

Em sua pesquisa junto aos professores, Gomes (2021) diz que o processo de implantação sofreu resistências porque não foi respeitado o processo eleitoral vinculado à gestão democrática, tendo sido o “processo atropelado pois não seguiu integralmente o que determina o capítulo II da Lei 4.751” (GOMES, 2021, p. 97), o que desagradou uma parcela da comunidade docente.

Em sua entrevista, o Sargento Neto comenta que, no início do projeto, diante do alvoroçado processo de introdução do modelo, os professores se mantiveram distantes dos policiais. “Eles ficaram meio assim... não todos, a maioria era receptivos (*sic*). Mas uns

ficavam, a gente via que ficava meio...porque aquele negócio: o policial é truculento, o policial é isso...O que que o policial tá fazendo dentro da escola?” (POLICIAL C, 2022).

Para a Subtenente Rosa, a “maior dificuldade foi, e ainda é, relacionamento interpessoal”, relatando que os militares enfrentaram, no início, despreço até no simples cumprimento diário aos professores:

Os relacionamentos, no início, sobretudo, foram muito difíceis, mas muito difíceis mesmo. Havia, no início da implementação, o pensamento circulante na mente dos professores que nós queríamos roubar o espaço deles. Era como se nós fôssemos intrusos, que invadiram o espaço (...). Então a dificuldade de relacionamento... ao ponto de chegar e a gente dar bom dia, “bom dia professora”, “bom dia professor”, “boa tarde professor”, “boa tarde professora”, eles olharem nos nossos olhos e não nos cumprimentar. Foi tenso. Mas isso tudo foi...isso é passado (POLICIAL D, 2022).

O Cabo Matias também lembrou dessa indiferença dos professores no colégio onde atua no início do projeto:

De uma forma geral, nossa relação aqui com os funcionários é muito boa. Um ou outro aí, no início tinha professor que não falava com a gente, virava a cara. Simplesmente por ser policial, alguns professores falavam, não, “é policial”, eu não vou falar, nem dar um bom dia eles respondiam, mas isso aí mudou, a maioria hoje apoia, mesmo que não apoie o projeto, que não concorde com o projeto, mas tenta ser profissional (POLICIAL A, 2022).

Segundo ele, a resistência deriva de um discurso existente de que “escola não é lugar de PM. PM tem que tá na rua” (POLICIAL A, 2021), que na sua compreensão é errônea porque “a polícia militar é um órgão de proteção e de prevenção (...), é justamente evitar que o crime aconteça. Como? A gente estando presente em local de alta vulnerabilidade social” (POLICIAL A, 2021). E continua dizendo que ao mesmo tempo em que os policiais sofriam críticas no início do projeto, existiam membros da comunidade para defendê-los, sensibilizados com a propaganda política de uma escola de qualidade (POLICIAL A, 2021), mas, na prática, eram relegados “àquela salinha lá no fundo da escola (...) só pra não te ver” (POLICIAL A, 2021).

No tocante aos demais servidores da escola, a Subtenente Rosa observa que, no início, houve uma solidarizarão destes com os docentes pois, segundo ela, o professor exerce uma autoridade na escola. Na entrevista, ela cita, por exemplo, a dificuldade e a morosidade observados de um auxiliar de serviços gerais da escola sempre quando era um policial quem solicitava a limpeza de um determinado ambiente, mesmo que decorrente de uma requisição feita por um estudante.

Todos eles, que já se sentiam pertencentes daquele espaço, se sentiram “invadidos”, como a analogia que eu citei, então no primeiro momento (...) foi difícil, até com outros servidores. Não nos cumprimentam, claro que eles não eram tão assim... acintosos como os professores, não eram, mas você via uma certa resistência passiva

deles (...). Não batia de frente como o professor. Não havia discussão, não havia nada nesse sentido, mas você via a resistência (POLICIAL D, 2022).

Já quanto à adaptação do corpo de estudantes, o Sargento Neto explica que, com ludicidade, foram conquistando espaço, inclusive, para cobrar o regulamento:

No início houve um pouquinho de querer ir contra porque não eram acostumados com essa situação da gente cobrar... camiseta pra dentro por exemplo, era difícil porque eles falaram que era coisa de velho, era coisa de não sei o que, que não sei o que. Aí quando falava coisa de velho, até a gente brincava: velho? É na época a gente usava uniforme pra dentro. Você tá me chamando de velho, aluno? Como é isso? Aí eles acham que eram, que a gente tá ofendido, a gente tava (*sic*) brincando. E nessa brincadeira a gente foi tomando conta e um dia foi tranquilo (...) é porque a gente cobra brincando, a gente tá cobrando mas não quer dizer que a gente não vá brincar a respeito, a gente cobra brincando (POLICIAL C, 2022).

Sobre os pais, o Sargento Neto complementa que os embates e entraves iniciais que os policiais tinham com os pais versavam sobre conteúdo dos regimentos da política, como fazer a barba diariamente por exemplo, mas que, segundo o militar, “menos de 5% tem esse problema, a maioria entende o que a gente está cobrando” (POLICIAL C, 2022).

O Cabo Matias comenta também que, como as eleições foram suspensas em razão da pandemia e as diretorias tiveram seus mandatos prorrogados, algumas escolas que aderiram ao modelo cultivaram as suas direções que eram, naquele momento, contrários à presença dos policiais:

(...) nós temos ainda algumas escolas que o diretor não aceitou. A comunidade aprovou, quis o projeto, mas o diretor e, aí veio a pandemia e ele se renovou ali na gestão da escola, mas ele não aceita e ele, simplesmente, o que ele puder fazer para atrapalhar, ele vai atrapalhar (POLICIAL A, 2021).

Essa fala expressa a resistência passiva de alguns profissionais da educação no seio do projeto, mesmo diante da oportunidade de transferência ofertada pelo Governo aos professores que enjeitam o modelo. Essa constatação pode ser oriunda das vantagens que o modelo apresenta, sobretudo dos investimentos ampliados ou dirigidos exclusivamente às escolas com gestão compartilhada (EGC).

A respeito da escola onde atua, a Subtenente Rosa esclarece que, quando a comunidade elegeu pela adesão à gestão compartilhada, a ala mais radical dos professores já saiu prontamente, antes mesmo de iniciar. Outra parcela contrária saiu no meio do ano e outros poucos “radicais” saíram no final do ano de 2019, inaugurando, nas suas palavras, um “núcleo bom” em 2020. “Até hoje a gente sabe que ainda existe uma resistência velada”, explica ela (POLICIAL D, 2022), muito embora confirme que, atualmente, há respeito muito grande entre os profissionais, conquistado através do trato e que, por isso, são vistos hoje como seres humanos além da farda (POLICIAL D, 2022).

Apesar da gente ter as nossas divergências, a gente sempre respeitou e cumpriu a nossa parte, nunca interferiu na parte pedagógica, nunca disse pro professor como deve ou não se portar, nada, entendeu? Então a gente foi conquistando, sempre muito respeitosos, muito solícitos, sempre a disposição do professor. A gente tá lá pra ajudar o professor. Então... mas, aí, a gente vê que ainda tem uma certa resistência, assim, ideológica, eu diria (...). Não acreditam que o projeto possa ser um projeto viável, de mudança de vida. Então, ainda existe uma resistência velada, mas o convívio é muito bom hoje, muito bom (POLICIAL D, 2022).

Como a adesão ao modelo na maioria das escolas decorreu de um processo eleitoral com a comunidade escolar, a concretude (“implementação”) do projeto seria notadamente marcada pela ação de professores, alunos e pais que aceitam e também daqueles que rejeitam a política. A resistência inicial, nesse sentido, era um indicativo já esperado pelos gestores.

A resistência sublinha, portanto, uma recusa de submissão, sobretudo daquilo que se acredita verdadeiro, das próprias convicções; é o sintoma latente de um choque cultural e que, no presente cenário, era óbvio de acontecer. O Sargento Neto, por outro lado, ao explanar essa resistência inicial, minimiza a importância da preservação da identidade para o educando, negando a perspectiva da individualidade e do pertencimento que defendem os Direitos Humanos, trazendo outra preocupação à política: a homogeneização e o sincronismo.

O inicial foi coisas bestas: ah, por que que eu tenho que colocar a camiseta para dentro? Por que que eu não posso ter o meu cabelo pintado da cor que eu quero? Esses foi (*sic*) as coisinhas básicas que as pessoas não entendiam porque achavam que eles tinham que ter a identidade deles. Porque a identidade deles atrapalharia no estudo. Até a gente converter e falar: vocês não precisam disso aqui, vocês precisam estudar. Vocês precisam se destacar pelo estudo e não pelo que você veste, pelo que você usa. Aí quando a gente começou a colocar isso na cabeça dos alunos, aí eles começaram a entender que não é bem por aí aonde eles acham que eles deveriam se destacar (POLICIAL C, 2022).

A fala do Sargento Neto não se desprende da lógica da escola militar, onde o corpo discente, diante da obrigatoriedade de uniformização imposta pela farda e pelos comportamentos afinados, não se sobressai pela identidade. Mas impera destacar que o proposto para esse modelo compartilhado é diferente, pois “questões atinentes às características representativas de identidade podem ser admitidas por decisão da Equipe Gestora do CCMDF” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 17), já que constitui direito do estudante “ser reconhecido e respeitado na sua dignidade como pessoa humana, considerando a diversidade” (DISTRITO FEDERAL, 2019e, p.113). Isso significa que, em razão do precário planejamento e da falta de diretrizes iniciais, a racionalidade da escola militar foi trazida para um ambiente que deveria ser cívico-militar, simplesmente por ter sido acreditada pelos militares como a exigida pela política.

Dentre os apontamentos colhidos nas entrevistas, outro sublinha fortemente o difícil relacionamento entre militares e servidores nas escolas porque diz respeito ao episódio

ocorrido no CED 01 da Estrutural em novembro de 2021, já comentado no segundo capítulo, em que um desenho de um policial com a suástica nazista desagradou a direção disciplinar, provocando um conflito entre o oficial responsável e a vice-diretora (RODRIGUES, 2021; SANT'ANNA, 2022). Para um dos entrevistados, que nesse momento não será identificado para preservar a confidência da exposição, os estudantes foram intencionalmente sugestionados pela professora pois, segundo o militar, eles não tinham nenhuma noção do que se tratava um regime totalitário e, à vista disso, eram incapazes de discernir a seriedade da gravura que expuseram no trabalho. Para ele, grande parcela dos estudantes da escola não conseguem argumentar ou construir um texto expondo opiniões e debatendo no nível de complexidade que alegavam os professores naquela oportunidade para os educandos, como uma crítica social em atenção ao dia da consciência negra.

O entrevistado cita que, na ocasião, receberam a visita de parlamentares e de sindicatos na escola, tornando difícil e “conturbada” a atmosfera escolar naqueles dias. Um acontecimento que o policial narra e que, para ele, intimidou sobremaneira os militares da escola, foi quando a vice-diretora destratou o diretor disciplinar na frente de todos, inclusive dos estudantes, colocando em risco, na sua visão, a credibilidade das ações disciplinares. Por essa atitude, a vice-diretora foi condenada a pagar uma indenização de R\$ 5 mil ao oficial (TORRES; CARONE; PINHEIRO, 2023). O entrevistado prossegue dizendo que, ao ver o diretor disciplinar em conflito com a diretora pedagógica, ambos titulares da gestão compartilhada, a criança sente a fragilidade na relação gerencial e potencializa a crise, repercutindo inclusive em agressão aos policiais por parte dos estudantes. Vale mencionar que o mesmo policial afirmou que, até então, a vice-diretora trabalhava em parceria amistosa com os militares, mudando sua postura radicalmente após a ocorrência dos embates promovidos em razão da ação desaprovadora dos militares. De acordo com o relato do dia, uma mãe irritada xingou os policiais e ameaçou chamar alguns traficantes da cidade para invadir a escola, não tendo sido presa porque a mesma vice-diretora a retirou do local (TORRES; CARONE; PINHEIRO, 2023). Segundo a pesquisa da SEGECOM (PMDF, 2021, p.83), 74,42% dos policiais militares cedidos às escolas foram desacatados ou tiveram suas autoridades questionadas por algum professor (PMDF, 2021).

Prosseguindo no tema em debate, quando perguntado a respeito dessa adesão dos membros da equipe pedagógica, o Soldado Nascimento, por sua vez, cita a disciplina de andar em fila pelo colégio por parte dos estudantes, fato este que não é acompanhado pelos professores:

Alguns professores, eles não cobram isso. Porque se a gente cobra uma coisa do lado de fora da sala, nos corredores, nos pátios e ele não cobra dentro de sala, aí acaba que, é como se a sala de aula fosse um ambiente livre, né. A gente sempre tenta, através de convencimento, através da nossa direção disciplinar, fazer com que os professores entendam que o que a gente cobra do lado de fora, ele tem que cobrar dentro. E a gente não inventa nada, a gente cobra só o que está previsto no regulamento dos colégios cívicos-militares. Mas se o professor não fizer o que a gente faz no lado de fora, ele não fizer dentro, se ele deixar a sala de aula como um ambiente livre pra fazer o que quiser, aí complica. É um fato complicador pra nosso trabalho (POLICIAL B, 2022).

De acordo com ele, “os professores não leem o normativo, eles não cumprem à risca o que está escrito” (POLICIAL B, 2022). E não é só desconhecimento, mas também desinteresse, na visão do Soldado Nascimento. E isso gera, em contrapartida, como diz a Subtenente Rosa, intervenção do professor na gestão disciplinar trazendo hostilidades entre os atores:

Eles não aceitavam nada que fosse da parte disciplinar. Então, eles interferiam o tempo todo no nosso trabalho. E a gente nunca interferia no trabalho deles, como até hoje nós não interferimos. A gente já cansou de ver professor sentado em mesa. As mesas chegam a ficar assim tortas de professor sentar e a gente não chama a atenção. Professores em sala de aula com celulares e a gente não chama atenção. Por que? Esse foi o acordo (POLICIAL D, 2022).

E explica que mesmo após a chegada do regulamento disciplinar, do regulamento de uniforme, do regimento escolar, do plano operacional e do manual do aluno em meados de 2019, ou seja, quando tudo foi teoricamente formalizado, ainda assim os professores não seguem as pautas, porque “acham que isso não é importante e tentam a todo momento não fazer aquilo” (POLICIAL D, 2022), deturpando um falso engajamento que o plano induz ter entre policiais e educadores.

Entretanto, ressalta o mesmo entrevistado que, embora nas semanas iniciais ainda tenham sentido resistências à presença dos militares na escola, atualmente “está pacificada essa questão da resistência, está tranquilo (...). A gente está conseguindo viver em harmonia” (POLICIAL B, 2022). “Hoje em dia é 100%”, acrescenta o Sargento Neto. Todavia, frisa-se que essa tranquilidade “vai depender do relacionamento entre as direções disciplinar e pedagógica” (POLICIAL B, 2022), embora confesse que “sempre vai ter um professor ou outro que é resistente, mas ele se dá por vencido em relação à maioria” (POLICIAL B, 2022).

E essa mudança de pensamento do público interno acerca do modelo, da resistência para a aceitação, foi também comentada pelo Cabo Matias:

(...) muitas pessoas que não queriam, passaram a querer o projeto, muitos professores que, no primeiro momento, não queriam por viés políticos, depois que eles começaram a vivenciar, eles passaram a gostar, passaram a se sentir seguros, viram que a gente não tava aqui pra querer falar o que o professor vai ensinar em sala de aula. Pelo contrário, a gente tava aqui pra dar segurança pra que o professor realmente promova a educação. Então muita gente que era contra, passou a ser a favor (POLICIAL A, 2022).

O Sargento Neto também comenta que o relacionamento foi melhorando aos poucos, na medida em que se conhecia o trabalho e a capacidade dos policiais nas escolas:

A maioria dos pais gostaram tanto que fizeram a votação a favor. Aqui, dos professores, poucos não queriam. E alguns que não queriam ainda continuaram trabalhando aqui e hoje em dia são a favor do projeto. Até falam com a gente: no início eu votei contra, mas, vendo vocês trabalharem, eu vi que vocês têm capacidade para trabalhar aqui com a gente (...). Um ou outro saiu. A que não gosta do programa, acho que talvez um só que saiu. O restante tudo permaneceu (...). Eu acho que achavam a gente incapacitados para trabalhar dentro de uma escola e pelo trato do dia-a-dia aqui eles viram que a gente consegue lidar com os alunos numa boa (POLICIAL C, 2022).

E prossegue tratando do estigma que o policial possui junto aos professores, concluindo que “é o que colocaram, implementaram na cabeça de todos sobre a Polícia, né. Pra gente mudar essa chave é demorado” (POLICIAL C, 2022). Nessa perspectiva, o policial militar, através dessa política, pode buscar uma reconstrução da sua imagem institucional junto à sociedade, embora haja outras possibilidades para esse intento mesmo no cenário escolar.

Vale mencionar que, no tocante à interação entre os profissionais, alguns professores aproveitam o momento de formaturas⁶¹ nas sextas-feiras para passar algum recado aos alunos, sobretudo quando algum fato anormal se sucede, oportunidade essa que, nas palavras do Sargento Neto, a presença dos policiais pela política propiciou:

Quando tem alguma coisa que aconteceu, eles aproveitam da hora e também dão recado (...). Eles tinham antes, mas naqueles pátios aqui, mas é aquele esquema: nessa bagunça. Tanto é que eles tentam fazer isso aqui, mas aí se a gente não tiver na frente e colocar todo mundo sentido pra por silêncio e organizado, eles não conseguem (...). Inseriu uma organização (POLICIAL C, 2022).

Segundo a SEGECOM em 2021, aproximadamente 75,4% dos professores e 81% dos servidores atuantes nas escolas cívico-militares querem que o modelo de gestão compartilhada continue, pois para 57% e 85% destes servidores, respectivamente, a gestão compartilhada tornou a escola um lugar melhor (PMDF, 2021).

4.12 A seleção e a capacitação dos profissionais para o projeto

A principal evidência da apressada consecução da política diz respeito à seleção dos militares que iriam compor o projeto em cada escola-piloto, que além de seguir um critério

⁶¹ Termo que designa o momento em que os alunos estão alinhados e distribuídos (em forma) no pátio da escola para ouvir recados dos monitores e para o hasteamento da bandeira e apresentação do hino nacional.

incomum para o contexto educacional, já que se dava preferência aos policiais militares com restrição médica ao serviço operacional e aqueles que estavam voluntariamente reconvocados na reserva remunerada, denominados em Prestação de Trabalho por Tempo Certo (DISTRITO FEDERAL, 2019a), ainda foi extemporânea, uma vez que se saiu em busca do efetivo habilitado após a deliberação do modelo.

A gente foi meio que pego de surpresa. Em janeiro o governo assumiu e, aí, já, o coronel passou a ideia pra ele e ele comprou a ideia prontamente. E aí, pra implementar já em fevereiro, entendeu? Tipo assim [*estralo de dedos*], toque de caixa, muito rápido (POLICIAL D, 2022).

O Cabo Matias confirma que, “no início, os policiais caíram aqui de paraquedas, eles não tinham a mínima noção do que era realmente uma escola, o que era a atuação nossa dentro da escola” (POLICIAL A, 2022). “Inicialmente a gente chegou perdido. A gente chegou perdido aqui. O que nós vamos fazer?” retrucou o Sargento Neto quando chegou na escola-piloto. Nessa questão, o Cabo Matias fala como aconteceu a seleção dos policiais militares em 2019:

(...) o que aconteceu? Saíram pegando alguns policiais nas unidades num susto mesmo, assim ó, se apresenta aqui amanhã você vai pra tal escola. Então foi um ponto ruim, foi um ponto negativo porque o policial foi, assim, imagine você sair da sua zona de conforto e ir para um local que você não está preparado para trabalhar. Por que as pessoas: trabalhar em uma escola é fácil? Não, não é fácil (POLICIAL A, 2021).

Isso aconteceu, por exemplo, com Sargento Neto que tomou conhecimento da política em uma formatura militar na qual foram convocados todos os policiais militares de restrição médica do Batalhão Escolar, condição nesta a qual ele se encontrava, muito embora relate que foi “voluntário depois que soube do projeto” (POLICIAL C, 2022).

“No momento da formação das escolas iniciais, a Polícia militar, ela é meio que ‘só vai’” afirmou o Soldado Nascimento, corroborando o caráter açodado da seleção e confirmando a imperiosa disciplina que assinala a profissão militar, pautada no cumprimento rigoroso e inquestionável das missões designadas.

A gente costuma falar que o policial militar que tá na rua, ele é a ponta da lança, né, então a gente é o elemento de execução, a gente está ali pra fazer se cumprir o que é determinado. Foi muito pouco passado pra gente com relação a toda essa política de implementação (POLICIAL B, 2022).

O Soldado Nascimento, por exemplo, tomou conhecimento da política pelas mídias eletrônicas e pelas redes sociais. Como ele já exercia funções docentes em projetos sociais desenvolvidos na unidade policial onde estava lotado, foi compelido pela Instituição a integrar o projeto de gestão compartilhada na escola mais próxima do quartel, uma vez que, além de

estar “baixado”⁶², também detinha habilidades atinentes à defesa pessoal, o que poderia enriquecer os currículos dos estudantes no contraturno.

No momento que eu fui convidado pra esse projeto, eu não fui voluntário. Na verdade, o projeto, tinha-se em mente que só iria convocar quem estivesse de restrição naquele momento. E por eu estar de restrição médica, eu estava com problema de coluna, aí na verdade, eu não fui voluntário pra esse projeto. Mas por eu estar baixado, no nosso termo a gente fala baixado, por eu estar com restrição médica, eu fui compulsoriamente transferido (...). Então, foi contra a minha vontade eu estar nesse projeto hoje (POLICIAL B, 2022).

No entanto, o Soldado Nascimento acredita que somente o seu perfil profissional, buscado por meios particulares, e a formação que ele detém no segmento educacional, qualificaram-no para o projeto, visto que não houve um preparo prévio para os militares dado pelas Secretarias:

No meu ponto de vista (...), eu acredito que a Polícia e o governo pecou (*sic*) no sentido de não qualificar o policial para atuar na escola. Eu, graças a Deus, eu me qualifiquei por meios próprios, né? Mas a Polícia deveria ter feito um curso antes de botar a gente na escola. Jogou os policiais de paraquedas nas escolas (...). Eu me qualifiquei por meios próprios, mas eu me qualifiquei para atuar no ambiente escolar, mas a maioria, uma boa parcela, não tinha essa qualificação para atuar. Essa formação veio posterior e ela, no meu ponto de vista, ainda está aquém do que deveria (POLICIAL B, 2022). (POLICIAL B, 2022).

A Subtenente Rosa, por outro lado, adiciona que “todos os palestrantes do batalhão escolar foram retirados dos seus respectivos locais de trabalho [e] foram direcionados para alguma escola” (POLICIAL D, 2022), explicitando que, aqueles policiais que, de algum modo, participaram da construção do projeto ou já mantinham atribuições associadas com a comunidade escolar, como os palestrantes, foram preferidos e também conduzidos às escolas-piloto. Nessa exposição, a Subtenente Rosa alerta da existência de um perfil profissiográfico desenhado para as escolas-piloto, mas que não fora cumprido em virtude da celeridade da execução:

O projeto, eu me lembro, tinha um perfil profissiográfico (...) onde lá no projeto original os policiais que iam participar da gestão compartilhada, eles tinham que ter um perfil. Qual era esse perfil? Era policiais que tivessem alguma formação na área de educação (...), policiais que não têm vícios, que não são dados a bebidas alcólicas, policiais que são pais de família, pela questão dos possíveis envolvimento com alunas e coisas do tipo, então, pais de família. Então, tinha um perfil pra ser chamados os policiais para agir, só que o que aconteceu? Acabou que, como foi assim ó [*estalos de dedos*], toque de caixa, acabou que na prática foi assim, sabe: iam nos batalhões e perguntava quem queria participar da gestão compartilhada e aí o policial, às vezes, interessado numa escala de serviço, ele topava mas sem nenhum tipo de formação, sem nenhum tipo de vivência na área educacional, às vezes, totalmente avesso a esse perfil profissiográfico (...) definido como algo que seria inegociável, entendeu? E acabou que, no início, teve alguns policiais que não tinham de forma nenhum perfil (POLICIAL D, 2022).

⁶² Como o policial designa o profissional em gozo de restrição médica (POLICIAL B, 2022).

“Não são todos os policiais que tem o perfil para estar dentro de uma escola”, afirmou o Cabo Matias, comentando que, diante da seleção descriteriosa dos policiais, foi preciso desenvolver grupos de capacitação na escola onde atuava para compensar a falha na formação inicial:

A formação é importantíssima e na fase de implantação, não houve formação. Simplesmente pegaram policiais em várias unidades, principalmente quem estava de restrição, e jogaram nas escolas. Então, já foi uma falha enorme (...). Depois que os policiais estavam aqui na escola, já atuando (...) a gente fazia grupos de estudo aqui na escola justamente para orientar os policiais qual era nossa atuação, como a gente deveria atuar, o que a gente deveria evitar, então no início nós fizemos isso aqui por conta própria. Porque por conta do governo, não teve nenhum tipo de formação (POLICIAL A, 2022).

Ainda diante do preparo anterior à chegada nas escolas e a eleição inopinada dos militares, o Sargento Neto afirma, quando perguntado sobre a capacitação, que:

Não teve! Nenhuma. No início, não. A gente foi pego, vai montar. Tanto que a formatura foi numa quarta... numa terça, na quinta-feira a gente tava (*sic*) apresentado, na segunda-feira começou. Foi tipo [*estralo de dedos*]. Ó, vocês vão... o programa é esse, vocês são voluntários? Sim... aí uns dois dias depois, vocês já estão sendo apresentados, numa quinta-feira ou sexta; e na segunda a gente começou aqui. Segunda assim, uma semana antes de começar a aula (POLICIAL C, 2022).

Entretanto, em narrativa oposta, a Subtenente Rosa disse que ainda antes da efetivação da política, os policiais foram capacitados a atuar nas escolas, treinamentos estes repetidos em todos os intervalos de anos letivos e recessos escolares, inaugurando em 2021, turmas congregando policiais e professores:

A Polícia Militar, ela sempre muito boa em resolver problemas, então, sempre ela tava nos capacitando...então, antes ainda a gente teve uma pequena capacitação, antes de começar o início do ano letivo de 2019, a gente teve uma pequena capacitação. No meio do ano a gente teve uma capacitação maior. No final do outro ano, a gente teve uma outra capacitação, então os intervalos...é... meio do ano, recesso escolar, obviamente não tirávamos férias como os professores, nós íamos para a capacitação. Final do ano, nas férias escolares, início do outro ano... capacitação de novo. Então até hoje é esse modelo: todos os meios de anos, nós temos capacitação (...). Nesse ano agora de 2021, começou (*sic*) as primeiras iniciativas nesse ponto, já teve formações com todo o grupo (POLICIAL D, 2022).

Diferentemente, o Cabo Matias relata que só houve uma capacitação no meio do ano letivo de 2019, porém muito superficial, pois “não abordava temas importantes para a atuação do policial na escola” (POLICIAL A, 2022), destacando o papel dos atores no contexto educacional, haja vista a interferência proveniente da inserção de um personagem novo no ambiente:

Não tem nem como falar de currículo porque simplesmente foi atropelado, não teve um currículo. Aí depois do semestre, no meio do semestre que resolveram fazer uma formação, mas ela foi muito superficial (...). Sempre voltada assim vamos ver o que é ECA, Direitos Humanos, mas não falava sobre, um exemplo, isso que eu disse: os transtornos globais de desenvolvimento, não falava de LDB, não falava de lei de gestão democrática, pra gente poder entender as figuras que atuam dentro da escola, nenhuma formação foi voltada para entender, qual é o papel da orientação

educacional, qual o papel do administrativo, da secretaria, quem são essas pessoas que estão na escola. Não teve nenhuma formação específica, né, nesse sentido, e até porque qualquer pessoa que atua dentro de uma escola, ela precisa entender quais são as outras partes que atuam também, né, porque tem interferência no ambiente escolar (POLICIAL A, 2022).

Alguns dos policiais entrevistados revelam ainda a deficiente capacitação do corpo militar para o exercício da gestão disciplinar não só no início do governo, mas também na atualidade, mesmo em vigência da Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2021a) que sustenta uma capacitação continuada:

Art. 16. Os profissionais que atuarem na Gestão Pedagógica e na Gestão Disciplinar-Cidadã **devem ser submetidos a cursos de formação continuada a serem definidos conjuntamente pela Secretaria de Estado de Educação e pela Secretaria de Estado de Segurança Pública**, ministrados tanto por militares da PMDF e do CBMDF quanto por profissionais da educação, dadas as especificidades das diferentes áreas de atuação (DISTRITO FEDERAL, 2021^a, **grifo nosso**).

Quanto a essa formação continuada, o Soldado Nascimento a considera muito precária, pois, em cada semestre letivo, nas suas palavras, “a gente tem uma formação de uma semana imersiva, mas mesmo assim eu acho que deveria ter tido um curso. Inclusive eu cito no molde do Colégio Militar Tiradentes (...). A gente deveria ter um curso de monitoria” (POLICIAL B, 2022). E prossegue afirmando ser:

(...) superficial, né, por ser de imediato porque quando vem a determinação superior a gente cumpre, né? Foi a determinação muito de supetão: só vai lá e faz! Mas eu acredito que poderia ter sido melhorado, eu acredito que com o advento das tecnologias digitais a gente poderia ter feito esse curso de forma virtual (POLICIAL B, 2022).

Além de corroborar a insuficiência das capacitações aos policiais militares, a fala do Cabo Matias expõe novamente o desconhecimento das funções inclusive pelos próprios gestores:

Depois de algum tempo, houve sim algumas formações, mas, na minha visão, na minha visão de escola, não só de policial (...), eu vejo que essas formações elas foram insuficientes e até hoje são... porque você pegar uma pessoa que é da área da educação e coloca dentro de uma escola é uma coisa, mesmo que ela não tenha atuado como professor. Ela estudou. Agora você pegar pessoas que não estudaram a educação e coloca dentro de uma escola... ela vai tentar fazer o que ela sabe, e ainda mais quando não é claro sua função ali dentro. Mas quando essas funções não estão muito claras, como em algumas escolas... porque nem o próprio gestor sabe que é para fazer (POLICIAL A, 2021).

Ainda nesse assunto, o Sargento Neto afirma que as capacitações continuadas são repetitivas e, portanto, revela uma falha, por falta de inovação:

Tem uma falha na capacitação. É aquele esquema: todo ano tem a mesma capacitação, mesmo assunto. Não tem uma inovação de assunto (...). Se eu vou falar de X, no outro ano, eu vou falar X. O que aconteceu? Não, aí eles repetem o mesmo assunto, invés de falar algo novo (POLICIAL C, 2022).

Essa última fala revela a deficiência na formação dos militares cedidos às escolas e demarca o desconhecimento das atribuições tanto por parte dos professores como dos policiais. Talvez essa confusão instalada pelo governo nas escolas ainda persista por algum tempo, seja porque o projeto foi prematuramente implementado, seja porque seus objetivos ainda se mantenham desconhecidos pelos próprios envolvidos no contexto da prática.

Entretanto, novamente em discurso contrário, a Subtenente Rosa resguarda que, em se tratando de educação, nenhuma capacitação é suficiente, razão pela qual se pugna pela premissa da educação continuada: “nunca a gente vai tá pronto, nunca a gente vai tá acabado (...), tem muito campo para melhorar” (POLICIAL D, 2022). E ressalta ainda que a PMDF fez bem esse papel de capacitação dos atores envolvidos, “até melhor, em alguns aspectos, do que a Secretaria de Educação” (POLICIAL D, 2022) para seus servidores.

Já no tocante ao conteúdo ministrado na capacitação dada aos policiais militares, o Soldado Nascimento entende ter sido genérico, englobando temas como os Direitos Humanos, violência doméstica e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), porém de uma maneira superficial.

Já quanto aos professores, embora tenham participado de algumas qualificações junto com os militares, o Soldado Nascimento entende que eles deveriam ter uma preparação específica, “porque eles desconhecem boa parcela do regulamento” (POLICIAL B, 2022).

O Sargento Neto lembra ainda que, nem mesmo nos cursos de carreira da PMDF, a atribuição junto às escolas é debatida na instituição, mesmo reconhecendo ser diferente da atividade-fim do policial militar. O que se depreende dessa fala é que a seleção dos militares, para quem inicialmente se intencionava uma gratificação (DISTRITO FEDERAL, 2019a), tem sido imprecata e, eventualmente, impositiva. Não há qualquer benefício para o policial estar na escola, o que vai tornando a missão enfadonha e desconstrutiva, quando realizada de maneira cogente. O correto para um melhor desempenho das funções compartilhadas seria, além da vocação para o ambiente escolar, a escolha de profissionais de segurança com uma habilitação prévia no campo educacional e um perfil apropriado para o trabalho com crianças e adolescentes. Vale mencionar que, diante da diametral diferença do contexto educacional com a missão de policiamento executado nas ruas, para a qual o policial se candidatou ao assumir o cargo, é importante que a cessão para o desempenho das funções de gestão disciplinar seja algo voluntário e admirado, sob pena de trazer riscos ao processo formativo dos educandos.

No final da entrevista, o Cabo Matias narra a deficiência do projeto na sua formulação e principalmente na sua implementação, apresentando, no tocante à seleção e à capacitação

dos militares, uma lacuna substancial que distancia expressivamente a política narrada nas publicidades institucionais da vivenciada na prática:

O senhor falou se eu queria falar mais alguma coisa. O projeto ele, eu vejo assim, tem muitos pontos negativos, principalmente essa questão da gestão, que é muito falho e também muitas fases do projeto foram puladas, né, quando da implantação que foi justamente seleção dos policiais, qualificação, análise de perfil e o acompanhamento e a formação. Então isso aí foi pulado. Eu vejo que até hoje essa lacuna precisa ser preenchida (POLICIAL A, 2021).

Assim, diante de várias falas que apontam para uma seleção desorganizada dos policiais para trabalharem nas escolas, além das divergências de opiniões quanto à capacitação inicial para o exercício da gestão disciplinar, é possível então encontrar justificativas para a incompletude da política e em como o processo de inauguração, iniciado em 2019, ainda permanece confuso e, por vezes, improvisado.

4.13 Os Direitos Humanos na perspectiva dos entrevistados

Particularmente a respeito do tema dos Direitos Humanos, os entrevistados foram unânimes em afirmar a presença de conteúdos relacionados à questão nos cursos de capacitação e ainda nos de formação e aperfeiçoamento ao longo das suas carreiras na polícia militar, e “com uma carga horária bem pesada” (POLICIAL A, 2021). Inclusive o Soldado Nascimento aponta a recente inserção de debates a respeito de grupos vulneráveis e outros temas sensíveis de eminência para os Direitos Humanos, como a homofobia, a xenofobia e demais preconceitos de ordem étnica, de gênero e religiosa.

“A temática dos Direitos Humanos sempre foi, e ainda é, uma premissa dessas nossas formações de educação continuada”, afirma a Subtenente Rosa, esclarecendo que ela sempre norteou as palestras e discussões presentes nos momentos de capacitação, apontando inclusive, a importância do “trato com as minorias” (POLICIAL D, 2022), citando as comunidades LGBTQIA+ e negra na sua explanação.

Entretanto, o debate ainda é raso e, por vezes, enfraquecido de aplicações específicas para a prática escolar, e, por outro lado, não são capazes de desconstruir falácias e preconceitos construídas institucionalmente, tal como cita o Soldado Nascimento:

É fundamental a gente ter conhecimento dos Direitos Humanos. Inclusive é interessante, que aí se fala muito em Direitos Humanos, que, a gente, a polícia militar, a gente tem, não todos, mas uma boa parcela acredita que os Direitos Humanos, entre aspas, “o direito dos manos”, né? Mas é algo muito mais que direito dos manos, é direito de uma sociedade, né, o direito de toda a coletividade, né, nós policiais somos comunidade, nós policiais somos humanos também, né? (POLICIAL B, 2022).

Na sua exposição, por sua vez, o Sargento Neto diz que a noção de Direitos Humanos na capacitação, embora superficial, teve estudos de casos voltados para a escola.

Superficial, mas sim (...) atividade policial voltada pra escola. Mas se a gente for ver para os nossos cursos na polícia, não mudou muito, não teve muita mudança. Porque a gente já aprendia, a gente só executou aqui (...). Pouca coisa, porque eles viam levantamento de casos a respeito de algumas situações dentro de escola. Então a gente podia discutir a respeito da prática, se foi certo ou foi errada. E chegar num consenso. Seriam alguns estudos de caso, né? (POLICIAL C, 2022).

Quando perguntado, em seguida, se a abordagem foi inédita, o Sargento Neto reafirmou que “foi a mesma de sempre, durante a PM toda, foi sempre repetida” (POLICIAL C, 2022), e que, na sua visão, Direitos Humanos sintetiza-se basicamente como: “você trate os outros como você gostaria de ser tratado (...), ninguém gosta de ser maltratado” (POLICIAL C, 2022).

Já na entrevista com o Cabo Matias, este disse que foi “algo muito superficial e repetitivo, o que se aborda nos cursos de formações (...) se repetiu nessas formações” (POLICIAL A, 2022), não especificando, portanto, habilidades peculiares ao novo ambiente de atuação dos policiais.

No capítulo anterior, referente ao contexto da produção dos textos, viu-se da importância de se ter bem ajustado e atualizado o conhecimento a respeito dos Direitos Humanos, frente às dinâmicas sociais eclodidas nas últimas décadas, sobretudo pelos profissionais da segurança pública, maiormente aqueles cedidos às unidades escolares. Uma eventual distorção na percepção dos direitos, nesse sentido, afeta significativamente a postura do profissional na superveniência de um ilícito e, por rebote, na promoção das heurísticas e na educação deformada que se perpetuarão e cuja desconstrução encontrará profundas barreiras.

As entrevistas, portanto, comprovaram que a PMDF carece de uma atualização dos currículos de formação no tocante ao tema dos Direitos Humanos e, principalmente, de desenvolver uma capacitação inerente ao ambiente escolar e à prática disciplinar para a qual foram delegados, preferencialmente de caráter multidisciplinar, com a participação de todos os profissionais da educação atuantes na escola com gestão compartilhada e do debate de assuntos de vasto alcance mesmo que para desconstruir arquiteturas pré-concebidas do ofício policial.

4.14 A paridade entre o policial militar de rua e o policial militar de escola

Uma outra questão debatida na pesquisa infere na reprodução automática de condutas e procedimentos pelos policiais militares, segundo suas próprias experiências no campo da segurança pública. De acordo com os episódios noticiados nos telejornais (GLOBOPLAY, 2022a), vê-se que os militares estão agindo consoante à atuação nas ruas, reivindicando, portanto, esse apontamento, de uma análise extraída a partir das entrevistas.

Quando questionado sobre o agir policial das ruas e o novo papel dos policiais nesse cenário escolar, o Soldado Nascimento apontou a existência de um freio no trato com os educandos, embora ele pugne pela suavidade seletiva nas palavras em prol da disciplina:

A gente teve que frear, né? Eu tive que puxar, buscar, é... porque o trato com o infrator da lei, ele é um pouco mais severo, né, ao passo que o trato para lidar com o futuro da Nação, eu acredito nisso que todas as crianças, todas as escolas espelham o nosso futuro, o futuro da Nação. E aí tem que ser mais comedido, né, você tem que ser mais polido nas palavras, a nossa forma, a verbalização tem que ser mais suave, né? Mas a gente não pode ser também muito suave, senão a gente não consegue a disciplina que é necessária (POLICIAL B, 2022).

Nessa questão, o Cabo Matias relembra a importância da análise de perfil na seleção dos militares pois a atuação daqueles que estão nas ruas é “um pouco mais ríspida e, dentro da escola, a gente precisa de um pouquinho mais de paciência” (POLICIAL A, 2022), principalmente porque na escola, nas palavras dele, o policial lida com muitas variáveis:

Trabalhar dentro de uma escola é muito complexo, não é simples, é muito complexo. Você lida com muitas variáveis, né, muitos problemas. A gente precisa saber o que que são transtornos globais de desenvolvimento, a gente precisa saber que que é um aluno que tem TOD, e aí eu não vou poder... não vou enfrentar aquele aluno ali na frente dos todos que ele vai me responder e aquilo ali pode evoluir para uma ocorrência. Eu preciso saber o que é um TDAH. Eu preciso saber o que que é um DI. E aí, às vezes, você se depara com o policial chamando a atenção de um aluno: “ah, coloca a camisa pra dentro, faz isso”, mas quando vê o aluno, ele é um DI, ele tem déficit de inteligência, e ele não vai lhe responder e não é porque ele é teimoso ou mal educado (POLICIAL A, 2022).

O Sargento Neto acrescenta ainda a favorável aptidão, ou o que chama de “trato diferenciado”, do policial militar oriundo do Batalhão Escolar para trabalhar nas escolas militarizadas, em virtude da experiência que detêm junto à comunidade escolar. Na visão dele, o policial que atua nos colégios tem um trato melhor que o policial que trabalha na rua, acrescentando a sua analogia com a figuração paterna para com os estudantes (POLICIAL C, 2022):

Porque acho que o ponto que eles acharam que a gente... ia só ser sério, acho que eles confundiam o nosso trato na rua com bandido com o trato com o aluno (...) a gente trata como se fossem nossos filhos. E nossos filhos, nós cobramos. Não vamos

deixar de cobrar porque é (*sic*) nossos filhos, a mesma coisa que a gente faz por eles (POLICIAL C, 2022).

Por outro lado, o Sargento Neto comenta ainda que, embora esteja lotado na escola com gestão compartilhada, ele continua realizando o policiamento convencional no serviço voluntário gratificado, modalidade existente na PMDF em que o policial da ativa exerce uma atividade de policiamento no seu horário de folga, à luz da Portaria PMDF no 1.280 de 14 de julho de 2022.

(...) tanto que eu gosto de trabalhar no voluntário que é pra sair daqui e dar um pensamento que “eu sou um policial militar”. Eu gosto de trabalhar no voluntário só para aliviar a mente daqui. Que é ruim aqui? Não. A vivência... você não sair da vivência policial militar (POLICIAL C, 2022).

Embora essa narrativa possa ser excepcional, esse é um sinal de que a atividade desempenhada pelo militar nas escolas pode afastá-lo da sua vocação natural relacionada à sua função originária de policiamento, valendo-se, para tanto, dos serviços voluntários gratificados para o sustento do vínculo profissional, secundarizando assim a devoção da atividade educacional. Por fim, o Cabo Matias critica a gestão do projeto negando que mesmo o policial com experiência na área da educação institucional, dentro da polícia, não se encontra qualificado para atuar na educação pública.

A gestão do projeto, ela está muito falha. Ela tá dividida e tá muito falha. Então... e as pessoas que estão não têm o conhecimento na área da educação pública. Ah, tem na área da educação da polícia? Tem, mas é totalmente diferente, é totalmente diferente. Falar: eu trabalhei no DEC da polícia não tem nenhuma... não podemos falar que isso é o suficiente pra você trabalhar em uma escola pública. Porque são leis diferentes, dinâmicas diferentes (POLICIAL A, 2021).

O entendimento que se abstrai das declarações dos entrevistados é que existem diferenças no relacionamento do profissional com o estudante na política em comento se comparado com o cidadão no policiamento convencional, demonstrando primeiramente a importância de uma seleção acurada dos policiais para o desempenho das missões disciplinares e, em segundo lugar, que o modelo de gestão compartilhada não poderia ter sido originado a partir da aspiração de um Comandante à ampliação das escolas-polo, visivelmente focada no policiamento escolar (BORGES, 2019, online). Isso porque os eixos políticos das ações são diversos: enquanto que o policiamento atinge objetivos de segurança pública, a política educacional se prostra à melhoria da educação pública (DISTRITO FEDERAL, 2019c; BRASIL, 2019), confundindo assim o planejamento da política e conduzindo os atores envolvidos, cada um, para um destino diferente. E não é estranho constatar essa realidade já que o processo de implementação (prática) foi abrupto e sem o respeito às linhas traçadas no ideário inicial (POLICIAL A, 2021).

4.15 A impressão da comunidade escolar pela ótica dos militares

Conhecer dos policiais entrevistados a visão que eles acreditam dotarem a comunidade escolar, mais precisamente os professores, os pais e os estudantes, sobre o trabalho desempenhado por eles próprios é de fundamental importância porque, ao se confrontar com a pesquisa desenvolvida pela SEGECOM (PMDF, 2021), é possível confirmar a credibilidade da política ou, pelo contrário, vislumbrar a existência de uma confiança ruidosa para avaliar seu próprio desempenho (MAZOR; FLEMING, 2021), incorrendo, por parte dos policiais, em uma autopercepção equivocada.

Para Kruger e Dunning (1999, p. 1121), déficits na habilidade cognitiva ou na capacidade de distinguir a precisão de erro podem conduzir os profissionais a uma superestimação acerca de um determinado domínio ou habilidade, gerando uma percepção falsa da realidade. Nessa compreensão, as entrevistas, como núcleos essenciais para destrinchar o contexto da prática, trouxeram apontamentos valiosos para a pesquisa, a começar pela fala do Soldado Nascimento que cruza a aquiescência da polícia nas escolas com a aceitação do serviço policial:

No geral, para toda a comunidade escolar, a nossa presença ela é salutar e ela é bem quista. Quem... meu ponto de vista, estou dando meu ponto de vista agora, quem é do bem não tem problema em ter a Polícia militar do lado, pelo contrário, quem é do bem, quem quer o certo gosta da nossa presença. E acha interessante a nossa presença. E fica seguro com a nossa presença (...). A comunidade confia na gente (POLICIAL B, 2022).

Essa concatenação entre a inserção dos militares no modelo de gestão escolar e a presença policial em um contexto social genérico, fortalecendo a ideia de que “quem é do bem não tem problema em ter a polícia militar do lado”, expande uma preocupação para a análise da política no panorama educacional, pois esta se desvincula (ou deveria se desvincular) da imagem institucional que a Polícia tem na sociedade, pois o que se examina não é a fidedignidade da corporação castrense para as pessoas, mas se esta é cabível no cenário educacional e se tem pertinência constitucional sua interferência na gestão escolar que, conforme escreve a Lei Distrital nº 4.751/2012, deve ser autônoma nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Na mesma oportunidade, o Soldado Nascimento cita uma ocorrência em que um aluno foi assaltado nas proximidades da escola, momento em que informou aos monitores militares os quais saíram no encalço do criminoso, conforme informações prestadas pelo próprio aluno, tendo sido logrado êxito na detenção do autor do roubo. Esse acontecimento, no parecer do

Soldado Nascimento, contribui para a presença dos policiais no cenário educacional pois testemunha a favor da segurança, em especial para os estudantes.

Para o Sargento Neto, no entanto, a visão dos professores e dos alunos mudou em relação aos policiais depois que se tomou o conhecimento do papel dos militares na escola, quebrando um estigma de truculência:

Quebramos, hoje em dia aqui é 100%. Depois que a gente demonstrou porquê que a gente tá aqui, até os alunos gostaram da gente. Os professores... chegou uma época que tava até enciumado. Como é que vocês arrocham os alunos o tempo todo e eles gostam de vocês? Porque a gente não tá arrochando, a gente tá cobrando o que está escrito. Não é pessoal (POLICIAL C, 2022).

Segundo narra, os policiais foram ganhando a confiança dos professores que passaram a ver nos militares, aliados na gestão da disciplina, mesmo dentro da sala de aula, adquirindo maior domínio ou controle da aula, o que melhorou “muito” a prática educacional (POLICIAL C, 2022).

(...) antigamente a gente tinha poucos professores chegando na nossa sala pra que a gente agisse na sala. Por que? Porque está acontecendo alguma coisa, aí o professor às vezes, “ah vou deixar”, mas quando começava a atrapalhar a aula dele, ele chamava a gente. Hoje, quando começa inicialmente, ele já chama antes que piore. Então, quer dizer: quando chamava a gente, já tinha...acabado, a pessoa não conseguia mais dar a aula. Então, agora que começa o início do problema, já chama a gente, a gente já... (POLICIAL C, 2022).

Segundo afirma a Subtenente Rosa, existia uma doutrinação em desfavor da imagem do policial, principalmente com os estudantes.

O grande problema é a desinformação ou a contrainformação. Os alunos, assim, no geral, eles são... é até ruim usar essa palavra... mas eles são doutrinados. Eles falam que a gente doutrina, mas os alunos são doutrinados a nos enxergar como inimigos. Então, o que a gente trabalha lá? É pra desconstruir essa desinformação, essa contrainformação. Então, o aluno quando ele chega lá, ele pensa que a gente é um monstro. o pai quer, a mãe quer, a família quer, mas o aluno não quer. O aluno tem medo da gente porque botam na cabeça dele que a gente vai fazer isso e aquilo (POLICIAL D, 2022).

A entrevistada comenta ainda conhecer “pessoas que odiavam a Polícia militar (...) e, no final do terceiro ano, falou que o sonho da vida, agora, era ser policial militar” (POLICIAL D, 2022), apontando a mudança de concepção que tinham da instituição, concluindo que “na ótica do aluno [*a política*] é positiva” (POLICIAL D, 2022).

Olha a mudança, olha o que que a gente fez! Pessoas que eram usuárias de drogas, traficantes e mudaram de vida, entendeu? Então, só que isso a imprensa não mostra, o professor que é contrário da gente que também não está lá (...), falam mal da gestão compartilhada. Aí eu falo: “mas já foi lá um dia?” (...). “Não”. Pois é, você fala, eu tô lá...você nunca foi lá, nunca esteve lá... e ela fala horrores e nunca pisou o pé lá, não sabe como é (...). Então o aluno é muito doutrinado nesse sentido, a gente faz um trabalho de convencimento (POLICIAL D, 2022).

E nessa questão, a Subtenente Rosa cita o exemplo de uma aluna transsexual cuja mãe temia colocar a filha na escola militarizada, por medo de ser vítima de preconceito, e reafirma a confiança que os alunos têm nos policiais, até mais que nos seus próprios professores:

Só pra citar um exemplo...tinha uma aluna homossexual, e a mãe tinha medo de colocar ela lá e veio falar comigo em particular que não queria botar lá porque pensava que a gente ia discriminar a filha dela. E a gente nunca destratou, inclusive chamava essa aluna pelo nome social, que ela gostaria de ser chamada, e sempre muito respeitosos com essa questão. Então, e aí ela falou: (...) eu pensava que vocês eram uns monstros e hoje eu vejo que vocês... só pro senhor ter uma ideia, é até chato de dizer isso, mas é a verdade, em 2019, no ano de 2019, muitos alunos preferiam falar com a gente do que com os professores, porque segundo esses alunos nós éramos muito mais acolhedores, nós, até pela natureza do nosso trabalho, nós tínhamos mais tempo pra escutar, uma escuta totalmente livre de vieses, uma escuta que a gente não julgava, não condenava, só aconselhava o aluno que nos pedia algum conselho (POLICIAL D, 2022).

Também no colégio cívico-militar onde atua o Cabo Matias, um aluno homossexual que tinha voluntariamente saído da escola, pediu para retornar uma vez que no local onde estava estudando sofria preconceitos e violência os quais não vivenciava outrora na escola de gestão compartilhada (POLICIAL A, 2022).

Segundo a pesquisa da SEGECOM da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal (PMDF, 2021), 53,12% dos estudantes desejam que os militares continuem na escola e que a cada dez estudantes, 6,51 deles dizem que a convivência com os militares é favorável, muito embora, 48,84% dos policiais informaram terem sido desacatados ou tiveram sua autoridade questionada por algum estudante em 2021 (PMDF, 2021).

Dessa vez abordando o direito assegurado aos professores insatisfeitos com a política de transferência para outra escola da mesma região (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p.17), o Cabo Matias comenta sobre uma mudança de percepção dos professores com a presença dos policiais na escola, garantindo um ambiente mais seguro à prática docente:

Nessas escolas, o professor pode sair na hora que quiser (...). Nós já tivemos casos de professor que saiu e depois se arrependeu e pediu pra voltar. Por que? Foi pra uma outra escola e aí lá a casa fecha, lá ele viu o aluno quebrando cadeira, batendo no professor, professor não consegue dar aula e aí ele falou “o que que eu fiz? O que eu fiz da minha vida”. Quis voltar pra escola que ali ele tem tranquilidade, ele não vai ser agredido (...). Muitos eu percebi que já tiveram essa percepção (POLICIAL A, 2021).

Segundo narra o Cabo Matias, a garantia da efetiva segurança é o ponto fundamental para a admissão dos policiais nas escolas e a respectiva aceitação da comunidade escolar:

De uma forma geral, o projeto traz pontos positivos. Por que? Tem até uma pesquisa que foi feita: “o que mais te aflige na escola?”. E o ponto que mais ganhou foi o que? Segurança. E isso tanto para o professor, para os pais como para os alunos. Então, o professor: medo de apanhar, medo de ser agredido na escola. O aluno: medo de sofrer bullying, medo de apanhar, medo de tomar seu lanche, vários medos. E os pais: medo de mandar seu filho, que é seu bem mais precioso pra escola e ele sofrer vários tipos de violência. Então quando você consegue eliminar esse medo, essa

insegurança, muitas coisas boas acontecem. Então a escola passa a ser um ponto de terror e passa a ser um ponto de luz para aquela comunidade (POLICIAL A, 2021).

Outro episódio narrado pelo Soldado Nascimento conta um passeio que uma turma específica da EGC fez a uma instituição de valorização cultural e de arte em Brasília⁶³, ocasião em que o militar acompanhante alertou para que os estudantes detivessem postura compatível a um colégio cívico-militar, denotando os preceitos da ordem e da disciplina, o que agradou os professores responsáveis pela aula externa, motivando um elogio individual para os assentamentos daquele militar:

Na qualidade de monitor a gente foi para um passeio (...) e eu dei total liberdade de atuação para os professores. Eu falei: professores, os senhores estão aqui e eu sou só um facilitador, como eu sempre falo. Mas eu deixei sempre os alunos cientes da disciplina que não pode deixar de... eu falo para os alunos: no ambiente externo vocês representam a escola, então vocês têm que atuar de forma condizente com o perfil de um colégio cívico-militar. Os professores gostaram tanto que me deram um elogio por escrito (POLICIAL B, 2022).

Já para os pais, a maioria, segundo o Sargento Neto, gosta da presença da Polícia nas escolas, mesmo quando convocados pelos policiais acerca de alguma conduta faltosa cometida pelos seus filhos, a exemplo do atraso e das faltas. Ele reitera ainda que é fundamental a participação dos pais nesse processo disciplinar, embora sejam forçados a isso:

A maioria gosta. Alguns que não gostam são aqueles que os filhos são problemáticos porque eles jogaram aqui para serem educados. E é o errado, tinha que chegar aqui já educado (...). Participam porque a gente força. Não adianta a gente só punir e não chamar o pai para tomar ciência. A gente faz o F.O., manda pro pai. Muitos assinam e trazem assinado pelos pais. Porque não adianta a gente tá aqui o mínimo possível com o aluno, mas ele tá a maioria do pai com o pai. O pai que tem que ter as rédeas da casa dele. Então, é o que a gente acontece, os alunos que mais dão trabalho aqui, não é nem culpa dos pais, porque os pais hoje em dia trabalham o dia todo, ele vive livre no mundo (...). Aquele que os pais estão em cima do aluno, não dão trabalho aqui (POLICIAL C, 2022).

E inclusive cita que alguns pais se impressionam quando ouvem seus filhos os chamarem por “senhor” ou “senhora”, pois “nunca tinha chamado de senhor. Ele até gosta. Ele acha diferente, mas gosta, é o respeito. É uma forma de respeito” (POLICIAL C, 2022). A Subtenente Rosa corrobora dizendo que, perdeu as contas de quantos pais já a procuraram dizendo: “vocês mudaram a vida da minha família, vocês mudaram a vida do meu filho, meu filho hoje é outra pessoa por causa de vocês” (POLICIAL D, 2022).

Pais, na maioria eles são favoráveis (...). “Meu filho hoje é outra pessoa por causa de vocês”. Inúmeros pais. Para o senhor ter uma ideia, no início de 2019, olha o que aconteceu, inclusive isso era uma das coisas que mais me motivava a dar 200% de mim. No início de 2019, no início do turno, vocês vinham os alunos vindo a pé pra escola, e indo embora à pé, o estacionamento era bem vazio. Nas entradas e saídas dos turnos. Bem vazio, poucos carros. Vai lá agora! Vai lá ver como é o estacionamento nas entradas e nas saídas dos turnos (...) engarrafamento. Tem carro

⁶³ Nome preservado para não sugerir a identidade do entrevistado.

importado lá. Muitos pais tiraram o filho de escola particular, escolas boas (...) colocando lá, confiando em quem? Na gestão compartilhada (...), confiando em quem? Na gente (POLICIAL D, 2022).

O Cabo Matias, na sua fala, sintetiza como positivo o impacto da chegada dos policiais nas escolas públicas, embora acredite estar aquém das expectativas para o período de quatro anos:

O impacto, ele é positivo. É claro que ele poderia ser bem melhor. Mas eu percebo que o que já existe, né, só a nossa presença aqui na escola, ela já inibe, né, muitas coisas (...). É uma das escolas que eu mais frequentava enquanto policial, né, do Batalhão Escolar. E, mudou bastante. Aqui era uma escola que muitos professores não conseguiam realmente ficar, dar aula. É... nove, dez horas da manhã os alunos já eram mandados embora porque faltavam muitos professores, subia aula. Então era um ambiente muito hostil, de muita briga, de muita confusão. Então, tem um impacto muito positivo, com certeza, apesar de eu enxergar que deveria ser bem melhor. Quatro anos de implantação do projeto, o impacto tinha que ter sido bem maior (POLICIAL A, 2022).

Já o Sargento Neto destaca a reforma cultural trazida com a metodologia, desde o “respeito” aos professores à vestimenta instituída para o corpo discente:

Houve mudanças no trajar das pessoas, no trajar, é mais o trajar porque eles vinham largados: qualquer roupa, do jeito que quisesse. E aí então a gente padronizou uma roupa. Também aí a partir desde então... em relação ao comportamento interpessoal entre eles. Que eles falavam de qualquer jeito com os professores, com eles...é tipo assim: eles estavam falando entre alunos, mas falava do mesmo jeito com o professor, no mesmo nível. A gente chegou pra mostrar que o nível deles é aqui, dos professores acima. O nível de respeito, né. Eles não respeitavam os professores. A gente só mostrou pra eles têm que dar respeito para os professores, e pros alunos, dependendo da função do aluno, quando é chefe de turma, né (POLICIAL C, 2022).

E pontua a mudança de comportamento observada nos alunos, em especial junto aos servidores da escola:

Para os alunos, foi a mudança de comportamento deles com eles mesmos porque eu acho que eles não sabiam mais o que era respeito. Eles pulavam isso. Eles achavam que xingar, falar alguma coisa assim era normal pra eles. Eles começaram a mais se respeitar e respeitar os professores e funcionários da escola, né. Algo que eles não respeitavam. Não sei se era algo já histórico, de escolas e escolas... começaram a ver de forma diferente os funcionários que trabalham na escola (POLICIAL C, 2022).

Das exposições apresentadas pelos policiais entrevistados acerca das visões que aduzem da rotina com a comunidade escolar, é importante pontuar que, apesar de, muitas vezes, mostrarem-se focadas em regimes disciplinares os quais, na perspectiva emancipatória da educação, podem ser desfavoráveis, há predomínio no testemunho de mudanças de concepções acerca da presença dos militares ou propriamente da instituição policial pelos pais, alunos, professores e outros servidores daquelas escolas. Vale observar que o texto da política, seus atores e leitores, além do contexto da resposta, todos têm histórias (BALL, 1994, p.17) e, em virtude disso, é de se esperar que a cessação da violência, ou mesmo a aparência dela motivada pela militarização, fosse provocar um beneficiamento à escola que, outrora, era

marcada pelo tráfico de entorpecentes, pela agressão aos professores e pela insegurança na prática docente. Os benefícios a curto prazo da presença da polícia no contexto escolar de maneira permanente fomentam o alargamento das ações disciplinares e promove a difusão da política para outras regiões administrativas, ignorando no entanto, alguns princípios e diretrizes que rebatem a punição e o reforço disciplinar, bem como a fragmentação da gestão escolar já comentados.

4.16 A visão a respeito da política e as dificuldades apontadas pelos militares

Na condição de protagonistas importantes na consecução da política, os policiais militares também possuem opiniões a respeito da gestão compartilhada e sabem, admitindo suas experiências no cotidiano escolar até o presente momento, pontuar as debilidades e os pontos fortes do modelo. E a visão que esses profissionais depreendem da política, desde a sua concepção, que, como se viu, surgiu na instituição policial militar, é fundamental para vislumbrar o relacionamento que o contexto da prática tem com o de influência e, ambos, com o contexto dos efeitos e resultados.

O Cabo Matias, por exemplo, destaca o descumprimento do projeto construído na fase de planejamento pelo governo que, na sua visão, banalizou a política e, comparando-a à fracassada criação dos postos comunitários de segurança empreendida no governo Arruda (2007-2010), dirige-se para a mesma infrutuosidade observada há 16 anos:

Essa política das escolas de gestão compartilhada, ela é importantíssima, só que ela não pode ser banalizada, como ela está sendo banalizada pelo governo, que está focando na quantidade em detrimento da qualidade. O governo tá se preocupando muito em abrir escolas, divulgar pra mídia, ah... “dez escolas, vintes escolas, trinta escolas” e eu comparo a essa ação desse governo, fazendo isso, agindo dessa forma, não sei se é por desconhecimento ou é mau assessoramento, não sei, mas eu comparo à implantação dos postos comunitários de serviço quando foi feito no governo Arruda(...). Eu tive acesso ao projeto inicial e também não previa aquela quantidade de postos comunitários. Quando foi pra implantação, o governo também, querendo aparecer pra comunidade, falava “vou abrir 100, 200 postos comunitários”. Sendo que nós não tínhamos efetivo pra aquilo e até hoje a Polícia amarga o resultado daquilo. Os postos são...e até hoje o pessoal falava “o postinho da PM”, ninguém fala que foi o “postinho do Arruda”, né, foi ele que deturpou o projeto. E agora da mesma forma, nós fizemos o projeto, o governo não obedeceu o projeto (*sic*) que só poderia pular, evoluir de quatro escolas, só poderia evoluir de quatro escolas quando essas quatro estivessem realmente funcionando (...). Não poderia, não tinha como a gente ir pra quinta, sexta escola sem que essas quatro escolas estivessem funcionando perfeitamente (POLICIAL A, 2022).

No fomento de uma política de segurança comunitária no Distrito Federal, a qual repercutiu na criação dos postos comunitários de segurança (PCS), trazida à lembrança pelo

Cabo Matias na entrevista, Lopes (2018) afirma que o projeto fracassou porque o então governador Arruda apresentou, como única diretriz no campo da segurança pública, a criação dos postos comunitários e, nesse sentido, “não preparou a Polícia Militar do Distrito Federal nos níveis estratégico, tático e operacional, para a adequada implementação da política pública de segurança” (LOPES, 2018, p.90). Segundo o mesmo autor (*ibidem*, p. 91), o “planejamento defeituoso e não reparado da política pública, conjugado com a não superação das barreiras na implementação foram a causa ostensiva da derrocada dos PCS”. E, nessa mesma linha de entendimento, foram observados pelo Cabo Matias os mesmos erros vislumbrados naquela política e que culmina, no atual panorama, no enfraquecimento da gestão compartilhada e, por conseguinte, na repetida mácula à imagem da PMDF de ineficiência e inefetividade.

Cabe ressaltar que as entrevistas foram oportunidades, inclusive, em que os policiais pudessem explicar as dificuldades que enfrentam no desempenho de suas funções na conjuntura da política. E nesse momento, o uniforme ganhou expressiva lembrança, pela simbologia que goza no ambiente militar.

Um dos grandes dificultadores do projeto é que, no início, tinha-se a promessa que iria ter uniforme para os alunos, né, ia ter mais infraestrutura, né. Na verdade, só vai, só vai e faz o que tem, né. Até hoje não tem uniforme para os alunos (POLICIAL B, 2022).

Na opinião dele, “o Estado peca de não ter implementado ainda o uniforme, uma farda para os alunos (...). Porque no meio militar a farda é pertencimento e o aluno sem o uniforme, ele não se sente, muitos não se sentem pertencentes àquilo (POLICIAL B, 2022). Já o Sargento Neto, corroborando, afirma que “a identidade é tudo” e que o uniforme é uma maneira dos próprios estudantes se identificarem como pertencentes à escola, razão pela qual cobram sua chegada dos monitores (POLICIAL C, 2022), muito embora a Subtenente Rosa previna que alguns professores ainda são reticentes ao uso dele.

Ainda sobre o uniforme, o Cabo Matias esclarece que, em razão do aumento exagerado de escolas com a gestão compartilhada, o governo não conseguiu cumprir a promessa dos uniformes, em especial às escolas-piloto, motivo pelo qual “a comunidade reclama muito e também atrapalha nossa rotina, porque nós temos muitos alunos carentes” (POLICIAL A, 2022), citando as mobilizações feitas para a aquisição de calças jeans e camisetas brancas, que foram os uniformes adaptados para a escola. Para ele, por se tratar de um colégio cívico-militar, é preciso “ter um uniforme diferente, de viés de colégio militar” (POLICIAL A, 2022), pois “o uniforme empodera o aluno (...) que assume a escola” (POLICIAL A, 2021).

Outra contribuição do Soldado Nascimento neste momento foi alertar para a necessidade de uma norma geral de ação (NGA) confeccionada pela Polícia Militar para discriminar as obrigações do militar dentro e fora da escola, pois na sua visão, é ainda uma deficiência da política.

Eu acredito que um passo que a Polícia Militar deveria dar seria uma NGA, uma norma geral de ação de atuação do policial militar pormenorizada, tipo: tem que ter um policial do lado de fora. Que deveria estar escrito e até então não tá escrito. Deveria ter um policial do lado de fora ou uma guarnição do lado de fora até determinado momento, nas saídas das escolas...a gente tem apoio do Batalhão escolar mas, no meu ponto de vista, isso deveria estar escrito (POLICIAL B, 2022).

Continuando, o Sargento Neto reclama também que, como os policiais foram “jogados” nas escolas, nas suas palavras, um desafio que enfrentam é a falta de computadores e materiais para o desempenho do trabalho:

O computador é velho, monitor velho, tudo velho e não tem impressora. Então quer dizer (...) a gente tem que fazer o lançamento, hoje em dia um professor nosso que fez um aplicativo, então a gente lança direto no celular que vai para o aplicativo. Mas vira e mexe tem que imprimir alguma coisa, resolver os problemas da própria PM, eu vou daqui pelo SEI⁶⁴ e não tem computador. Quer dizer a gente foi jogado aqui e tem que meio que se virar (POLICIAL C, 2022).

O baixo efetivo de policiais também foi lembrado por um dos entrevistados, que acredita que “com um efetivo maior, seria melhor pra trabalhar aqui” (POLICIAL C, 2022), chamando a atenção que também, nesse critério de recursos humanos, não foi cumprida a promessa inicial de vinte policiais por escola (PROJETO, 2019).

Por derradeiro, a Subtenente Rosa indica ainda como dificultador do trabalho dos monitores a falta de integração entre as equipes pedagógicas e disciplinares, restringindo aos diretores essa interatividade.

No início e agora ainda de forma muito incipiente, não nos deixam integrar. Ficar junto, no mesmo ambiente ali, policial entrar na sala do professor, o professor entrar na sala dos monitores assim, sem barreiras. Não tem essa integração ainda (...). É só o comando, porque o comando tem acesso aos professores, entendeu, o diretor disciplinar tem acesso aos professores, nós não. Acaba que a gente conversa com o professor na porta da sala, quando o professor nos demanda de alguma situação (...). Não tem como a gente...dois grupos agindo na mesma visão, na mesma missão, que é o aluno, interagindo e oferecendo seu trabalho pro aluno, cada um isolado (POLICIAL D, 2022).

Mesmo citando algumas iniciativas de almoços e cafés da manhã conjuntos com o corpo docente da escola, a Subtenente Rosa chama a atenção que essa integração é o principal desafio para que a política alcance o sucesso pretendido e que deveria ter sido fortalecida

⁶⁴ Sistema Eletrônico de Informações (SEI): Trata-se de um sistema de produção e gestão de documentos e processos eletrônicos, congregando vários órgãos e entidades no âmbito do Governo do Distrito Federal.

desde 2019, pugnando, agora, em uma ampliação ou legitimação para os demais militares além dos diretores e outros oficiais.

Concluindo as entrevistas, vê-se que muitas das contribuições dos policiais militares (nesses dezesseis tópicos que debatem o contexto da prática da política de gestão compartilhada no DF), confirmaram as considerações trazidas ao longo da pesquisa que divulgam a feição conturbada e belígera da construção política, resultado de embates em contextos (MAINARDES; GANDIN, 2013), e estampam as sinuosidades que as ações precipitadas e mal formuladas do modelo disciplinar cometeram nos planos e projetos políticos. Mas ao mesmo tempo, as entrevistas trouxeram uma nova compreensão a respeito do ânimo dos militares nas escolas visitadas: que embora estejam focados na missão de segurança pública e estejam, por isso, despreparados na perspectiva educacional, agem cautelosamente e com temor, mesmo que para cumprir dispositivos regimentados, uma vez que ainda se colocam em condição de subalternidade aos anfitriões do ambiente escolar, os professores, e reinterpretam suas atribuições na política de maneira moderada e ainda muito acanhada.

As entrevistas revelaram ainda a perspectiva redentora que os policiais têm a respeito da educação, uma vez que os discursos foram saturados de apontamentos relacionadas ao desempenho, aos resultados da política e da ordem ambicionada para as escolas, não sendo observadas, por outro lado, anuências dirigidas ao caráter crítico e questionador da educação, como o debate a respeito das estruturas e vulnerabilidades sociais, a busca pelo lugar de fala ou mesmo o papel da instituição policial na sociedade, por exemplo. Quando um tema sensível apareceu na narrativa de um dos entrevistados, quando citou o episódio ocorrido no CED 01 da Estrutural em novembro de 2021, já comentado anteriormente (RODRIGUES, 2021), este destacou o enfraquecimento no relacionamento entre os envolvidos e a credibilidade da política naquela circunstância, sem cogitar, no entanto, um debate coletivo sobre as realidades do racismo institucional ou da violência policial no Brasil manifestadas nas charges (SANT'ANNA, 2022) que, naquele momento, era cabível.

Entretanto, é preciso salientar também que, além dos apontamentos já expostos, as entrevistas revelaram ainda as boas intenções (e a visão romantizada da escola) de alguns militares em transformar a vida dos estudantes, decorrentes, em especial, do caráter heroico que possui naturalmente o agente policial, mesmo sem perceber eventual excursão não-natural de competência. Vê-se que, embora não tenham participado ativamente ou participaram superficialmente da formulação da política, eles se esforçam na concretização dos resultados desenhados; “são ‘boas’ pessoas fazendo o trabalho ‘bom’, não importando quão

problemática essa autopercepção possa ser” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 76). Embora a pesquisa tenha revelado estruturas de poder e visões mercadológicas nocivas para a educação a partir da consecução da política de militarização, por outro lado também reforçou que os “atores das escolas são posicionados de forma diferente e assumem posições diversas em relação à política, incluindo posições de indiferença ou de evitação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.87), apontando para existência de militares no contexto da política que esquadrinham as diretrizes e conduzem a gestão disciplinar de maneira dissemelhante aos preceitos adestradores que aduzem os regulamentos, salvando (ainda que em baixa medida) a possibilidade de resgate à educação transformadora.

Essa natureza refere-se à dimensão afetiva que, segundo Ball, Maguire e Braun (2021), é capaz de amortecer as tensões do cotidiano escolar. Embora esse contexto não tenha sido trabalhado na presente pesquisa, é salutar reafirmar que os aspectos psicossociais e o capital emocional possuem também grande participação na encenação das políticas. Talvez seja nessa importante dimensão contextual, a qual os autores denominam de “*ethos* energizante” que residam as razões que movem a aliciação compenetrada das Instituições militares e disfarçam as estratégias políticas pretendidas na condução dessa janela do discurso (RUSSELL, 2006). Mas essa análise exige melhores reflexões, que por hora ainda se mostram inacabadas.

4.17 Efeitos e resultados: os desdobramentos na concepção de uma Educação para os Direitos Humanos e na consolidação de uma geração conservadora

Diante da continuidade da política no âmbito distrital e da recenticidade do retorno às aulas presenciais, características que denotam uma dificuldade em se apontar com fidedignidade os efeitos da política de gestão compartilhada, não é possível construir um capítulo isolado para abordar o contexto dos efeitos e resultados, identificando com solidez os impactos e as interações com desigualdades existentes e visualizadas na pesquisa.

Entretanto, conforme preleciona Ball em entrevista realizada em 2009, “os resultados são uma extensão da prática” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306), já que estes acontecem no contexto da prática, autorizando estabelecer, portanto, com base na ciclicidade da política, um liame que permite uma análise prospectiva ainda no presente capítulo.

Assim, com base na prerrogativa acadêmica crítica, iniciar-se-á um debate, nas linhas que se seguem, a partir de reflexões prospectivas construídas com base nos diálogos impulsionados até o presente momento, sobretudo em face do resgate à pedagogia tradicional

que valoriza o desempenho e que tem na política de comportamento seus instrumentos mais eficientes, na busca de identificar efeitos mais abrangentes ou gerais que extrapolam interfaces particulares do objeto da política.

Para tanto, Ball (1994) ensina-nos a enfrentar, nessa análise, os efeitos de primeira ordem, que se mostram mais evidentes no lugar específico de estudo, mas também os de segunda ordem com impactos ainda mais pungentes em outras esferas sociais.

Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Independentemente de serem resultados de primeira ordem que envidam mudanças no cotidiano escolar mais aproximado à realidade do professor e do estudante ou mesmo de segunda ordem, que também acontece no contexto da prática, conforme ensinam Mainardes e Marcondes (2009), é possível explorar a política, ainda no chão da escola e admitindo um panorama político e educacional extensivo e, assim, perscrutar questões ainda mais amplas que aquelas visualizadas pela narrativa da própria política.

Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, **quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente.** Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetras e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a **análise de questões mais amplas da política** (MAINARDES, 2006, p. 54, g.n.).

Mainardes (2006, p.60) ensina que a questão essencial na identificação de eventuais resultados “é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política”, e que é no contexto da prática, através das observações no ambiente escolar, por exemplo, que será possível alcançar uma avaliação criteriosa.

Observando, desta feita, as narrativas trazidas pelos militares a respeito da rotina da gestão disciplinar e o cotidiano nas escolas com gestão compartilhada, é possível confirmar a constatação feita anteriormente por Ball (1994) e certificar que a política em estudo terá frutos advindos substancialmente de como os atores envolvidos vivenciam e interpretam os ditames da política, sendo fundamental analisar a política apreciando sobretudo seus contextos e não apenas seus regramentos. Ou seja, não basta prometer uma educação de qualidade olhando para a legislação da política, como têm feito os propagandistas do governo distrital e o

Judiciário (BRASIL, 2021), e ignorar a capacidade de todos atores, em especial dos policiais militares, em tornar concretos os valores e os princípios normatizados.

Veja-se, por exemplo, que o projeto político-pedagógico do CED 01 da Estrutural afirma que a concepção de educação defendida é a educação integral, a qual “fortalece o comprometimento com a Educação para a diversidade, cidadania, educação em e para os Direitos Humanos e educação para a sustentabilidade” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2022a, p.35), todavia, trata-se da mesma escola que foi palco para as principais ocorrências mencionadas da pesquisa que ensejou questionamentos a respeito da liberdade pedagógica, da liberdade de expressão e da violência (RODRIGUES, 2021; SANT’ANNA, 2022; POLICIAL MILITAR, 2022). Esse mesmo projeto político pedagógico (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2022b) revela, por exemplo, uma compatibilidade entre a gestão disciplinar e o processo crítico e reflexivo da educação:

Com um disciplinar forte podemos combater o atraso escolar, o abandono/evasão, a reprovação, os baixos índices nas avaliações e levar o nosso estudante a alcançar novas posições. Esse compromisso da escola fortalece o processo educativo ao procurar desenvolver práticas de acolhimento e conhecimento que despertem uma consciência reflexiva e transformadora sobre o conhecimento e a sua realidade social, histórica e política (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2022b).

Ocorre que, na prática, essa conciliação não se mostrou efetiva pois embora a disciplina seja necessária para a promoção de uma educação crítica (FREIRE, 1996), a forma como os atores interagiram nos episódios narrados na pesquisa, especialmente no dia da consciência negra (RODRIGUES, 2021; SANT’ANNA, 2022), e a forte conotação politizada dos papéis instituídos pela política, conforme ditou um dos entrevistados (identidade preservada), estreitam as reflexões compostas no ambiente de aprendizagem tendo em vista a tonificação das regras disciplinares e da comportada atuação do discente na escola militarizada.

Dentro do contexto da prática mesclam-se, como afirma Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), outros contextos, tal como o de influência que, por sua vez, é palco de disputas ou versões em competição “em diferentes interpretações de interpretações” (*ibidem*, p.306). Existem, para ele, “espaços dentro de espaços” (*ibidem*, p.307). Isso significa dizer que gerar prospectos de resultados de uma política educacional sem se devotar ao cotidiano escolar e como os atores envolvidos encenam a política na prática representa uma falha estrutural na abstração real dos efeitos e dos produtos daquela ação pública. Porque são os espaços de interpretações e as interpretações decorrentes de espaços supervenientes do dia-a-dia da escola que revelarão os corolários e as consequências da inaugurada metodologia educacional.

Logo, convalidar a política pelo restrito argumento da legalidade pronunciada institucionalmente por um órgão do Poder Judiciário, como visto por exemplo no Processo judicial 0701299-47.2020.8.07.0018 em curso no TJDF, já revela, no seu âmago, uma insuficiência tônica. Trata-se de um processo judicial, atualmente em fase de agravo após inadmissão (denegação) de recursos especial e extraordinário, movido pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF) o qual:

relata, em suma, que (I) a Portaria 1 de 2019 transferiu para profissionais de segurança pública o direito de disciplinar os alunos; (II) os professores e alunos se sentem intimados pelos policiais militares; (III) nas unidades de ensino escolhidas para implementação do “projeto piloto escola de gestão compartilhada” ocorreram diversos abusos, divididos em três categorias: assédio sexual por parte de PMs a alunas, truculência policial e intimidação dos professores; (IV) as apurações desses abusos não são transparentes, com procedimentos sigilosos e sem efetividade . (TJDF 07012994720208070018 DF 0701299-47.2020.8.07.0018, Juiz: ANDRÉ GOMES ALVES, Data de Julgamento: 26/10/2020, 5ª Vara da Fazenda Pública e Saúde Pública do DF, Data de Publicação: Publicado no DJE: 17/11/2020. Pág.: Sem Página Cadastrada.)(BRASIL, 2021c, online).

Observa-se uma série de severas acusações ocorridas no primeiro ano da política de gestão compartilhada trazidas pelo Sindicato dos Professores na petição inicial, dentre as quais, sem desejar hierarquizar problemas, destaca-se a truculência e o assédio policial, sinais estes que denunciam graves intervenções no processo democrático da educação pública, sem falar nas inócuas apurações movidas sigilosamente e sem efetividade relatados na peça inaugural. Vale citar que essas ocorrências não foram observadas nas entrevistas com os militares, exceto no que se refere à “intimação” sentida pelos professores e alunos, a qual foi comentada, muito embora os policiais tenham dito que essa atmosfera de inquietação tenha dado lugar à confiança na presença dos militares.

Mesmo assim, em decisão interlocutória prolatada em 16 de dezembro de 2020, o juiz de direito preventivo da causa prendeu-se ao positivismo na lide e se restringiu a apurar a legalidade das normas, interpretando restritivamente a letra da lei e se afastando do tratamento semiótico que o fato exigia da política:

Nesse cenário, **estimo que o processo deve prosseguir tão somente quanto a tais causas de pedir, a saber, a postulada ilicitude das Portarias impugnadas** por excederem os limites de conformação administrativa das leis de regência, notadamente o art. 3º da LINDB e os art. 37 e 40 da Lei 4.751/2012. Sendo essa a controvérsia dos autos, a conclusão necessária é que **a dilação probatória é desnecessária pois o ponto controvertido é exclusivamente de direito** (TJDF 07012994720208070018 DF 0701299-47.2020.8.07.0018, Juiz: ANDRÉ GOMES ALVES, Data de Julgamento: 16/12/2020, 5ª Vara da Fazenda Pública e Saúde Pública do DF, Data de Publicação: Publicado no DJE: 18/12/2020 . Pág.: Sem Página Cadastrada.). (BRASIL, 2021, online, **g.n.**).

Nesse caso, a dilação foi tratada pela monóstica jurídica uma vez que, como afirmou o magistrado, “o ponto controvertido é exclusivamente de direito”, concebendo um precário

caráter de legitimidade à política. O que se evidenciou na inadmissão dos argumentos do Sindicato e no apagamento das fissuras à probidade da política, denunciando violência e um eventual despreparo dos policiais, é uma acreditação na política pelo parecer da legalidade formal exarada no Poder Judiciário, quando os meandros da prática educativa escancaram uma aparente confusão normativa da qual suplantam a literalidade das normas e essa jurisdição distante do ambiente escolar.

Ao observar a política hermeticamente à única voz do direito, pelo mote da legalidade, tem-se uma interpretação autopoiética sem interação com fatores e influências externas as quais podem reconstruir e perturbar a realidade, desconsiderando, desta feita, que a política em uso pode ser destoante da política de fato.

Ao afirmar em outro voto “que não se cogita, como alega o recorrente, de suposta ingerência na autonomia da escola pública, na medida em que esta está preservada diante do disposto nos diplomas legais” (DISTRITO FEDERAL, 2021c, p.7), o desembargador Getúlio Moraes Oliveira do TJDFT acredita que a legislação projeta seus ditames na realidade (prática) de forma retilínea e acabada, desconsiderando o poder dos atores na interpretação normativa e na atuação política, negando que o direito sublinhado nas leis pode não ser igual ao legítimo direito (LYRA FILHO, 1982). Segundo Lyra Filho (1980, p.7), “não se pode admitir como fonte de todo direito o que se pretende juridicamente formado”, pontuando, desta forma, que “não se pode afirmar, ingênua ou manhosamente, que toda legislação seja direito autêntico, legítimo e indiscutível” (LYRA FILHO, 1982, p.3).

Interpretando as lições de Offe (1984), Ball (1994, p. 21) afirma que “os efeitos da política não podem ser simplesmente lidos em textos, mas são resultados de conflito e de luta entre ‘interesses’ no contexto”, o que novamente alavanca a fundamentalidade da avaliação prática da política. E é dessa constatação que se refuta a incompletude de uma análise de legalidade como único mecanismo de legitimação política, tendo em vista que a sociedade é um macrocosmo complexo e multifacetado.

Essa atestação trazida nesse momento da pesquisa, quando as considerações da prática estão sendo debatidas e após se afirmar existir um estreito relacionamento dos resultados com as influências que, por suas vezes, mantém-se em constante retumbe na consolidação (ou desmonte) da política, só vem a mostrar que o acatamento dos desdobramentos acerca desse projeto de inserção de profissionais de segurança no panorama da educação básica não pode se fundar exclusivamente em avaliações estandardizadoras prescindindo a leitura da sala de aula, das interações entre os atores e do sentimento de emancipação cidadã que provém da educação.

Não se legitima, por exemplo, a educação pública por critérios meramente objetivos baseados em índices de aprovação em vestibulares ou no ingresso de jovens no mercado de trabalho simplesmente, embora sejam critérios importantes na dinâmica social, mas também em indicadores que, apesar de serem de difícil mensuração têm significativa predileção, como a participação política-institucional, o comportamento ético em respeito às diferenças, a autonomia cidadã, o protagonismo e o engajamento social, dentre outros. Em outros termos, significa dizer que o aprendizado deve promover, além da autonomia do educando, valores como cooperação e responsabilidade social, como explica Benevides (2016):

Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os Direitos Humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (BENEVIDES, 2016, online).

Quando a redação das Portarias Conjuntas traz em seu escopo a busca por maiores índices de aprovação dos estudantes nos certames de acesso às instituições de ensino superior (DISTRITO FEDERAL, 2019a) ou, em outras palavras, “aumentar as taxas de aprovação dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assim como no acesso a Instituições de Ensino Superior” (DISTRITO FEDERAL, 2021a), os efeitos esperados são utilitaristas e industriais. E embora se tenha um conjunto principiológico recheado de bons vocábulos, como urbanidade, amizade e respeito aos Direitos Humanos (DISTRITO FEDERAL, 2019c), a argumentação dominante se presta a fundamentar a intervenção do Estado em ambientes escolares com baixo índice na educação básica (IDEB) baseado em uma possível melhoria do rendimento dos estudantes (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019).

O problema da educação aqui é definido pela política como um dos padrões e a necessidade de elevar os padrões, representada nos resultados e nas medidas quantitativas. Na verdade, um “discurso de performatividade” é definido sobre e contra um “discurso humanista” (...). A escola aqui é representada como uma cifra de política do governo, política que vem de fora, e que se “sobrepõe” às particularidades, às prioridades ou aos princípios locais e que coloca o “ensino e a aprendizagem desenhados em cena” (BUCKLES, 2010, p.7). Por sua vez, em geral, as necessidades de desempenho e os interesses competitivos de professores, departamentos e escolas são priorizados sobre e contra os dos alunos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 145).

A denominada pressão por resultados, baseada em exames e vestibulares oficiais, “reflete a centralidade de tais mecanismos performativos e de auditoria em iniciar e dar forma particular às atuações das políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 69). Nessa visão, “os alunos são medidos, comentados, recebem metas e toda uma panóplia de dados é produzida e registrada” (BURKE, 2007, p.179). Constrói-se e se incentiva a produção do “bom aluno” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 191), aquele que foi bem-sucedido em exames e que passa a ser enaltecido ou destacado diante dos demais. A promoção de políticas educacionais com eixos em resultados gera pressões e expectativas as quais têm o condão de mudar profundamente as práticas escolares e a autopercepção social acerca do dever do Estado em relação à educação, tornando essa etapa da vida mais mecânica e menos social.

Ao analisar as concepções de qualidade no modelo de gestão militarizada nas escolas, ainda que se busque sustentar uma narrativa do resgate da autoridade do professor e em seguir normas militares tradicionais, reproduz-se a mesma lógica dos sistemas comparativos e padronizados de avaliação para mensuração. Ou seja, tais indicadores quantitativos ocultam a importância de aspectos pedagógicos fundamentais para o pleno desenvolvimento e para uma formação (e por isso cidadã) dos jovens brasileiros (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019, p.682).

Na visão de Pinheiro, Pereira e Sabino (2019), a ocupação dos espaços públicos com essa forma militarizada de educação com base na disciplina e na hierarquia, fundada sobretudo na narrativa de aumento na qualidade da educação brasileira, serve, no entanto, “aos interesses do mercado através da formação de mão de obra qualificada em indicadores padronizadores, porém, também dócil e obediente à manutenção da ordem vigente do sistema” (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019, p.683). Nesse entendimento, “ensinar e aprender são adaptados aos processos de produção” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.133).

Em suas reflexões Foucault (1975) observa uma transição dos métodos de punição para a vigilância no sistema penal do início do século XIX, uma vez que reconhece, do ponto de vista da economia de poder, mais eficaz e mais lucrativo fiscalizar do que punir. Ou seja, a vigilância opera um controle preventivo por meio de um capilar e microscópico poder que atinge o corpo dos indivíduos, insere-se “em seus gestos, em suas atitudes, em seus discursos, em seu aprendizado, em seu cotidiano” (FOUCAULT, 1994, p.741), o que, para um Estado de mentalidade neoliberal, torna-se um objetivo mais rentável.

Quando se observa a mesclagem de políticas educacionais com fundamentos de políticas de segurança pública, como no escopo da gestão compartilhada nas escolas, mais do que uma ação pública dirigida a problemas sociais sobretudo em áreas de periferia, as pretensões econômicas de um governo de utilidades encontram nos argumentos da integração

institucional e na interseccionalidade de políticas razões para justificar um plano de vigilância como estratégia de governança com economia. Pugna-se nesse entendimento que, entrar o Estado em áreas de violência com estratégias de prevenção pela fiscalização, ainda que em setores subjacentes à própria segurança pública, como a educação, experencia um modelo mais econômico e com resultados mais evidentes, uma vez que reproduz comportamentos pré-desenhados e estabelecidos pelos reforços normativos. Não se censura nessa análise ações integradoras mas o aglutinamento das atribuições, que confundem o plano normativo e afugentam outras políticas educacionais em curso.

Embora a instituição policial militar compreenda o modelo de gestão compartilhada como uma “abordagem interdisciplinar e multifacetada, envolvendo políticas públicas de educação e de segurança pública” (PMDF, 2023, p.8), conforme descreve o Relatório de Gestão de 2022 (PMDF, 2023) - ainda que essa perspectiva não tenha sido tratada nos diplomas predecessores - a busca pelos resultados com a alegada “melhoria na qualidade da educação básica”, a pedagogia de valores e a sua modelagem disciplinar da rotina escolar evidenciam a primazia da regulação no segmento educacional, ínsitas portanto das políticas de educação e não das de segurança pública.

Para Ball (1994, p.71), quando uma reforma educacional se focaliza na gestão, elevando conceitos de performatividade e eficiência, tem-se, dentre outros discursos, uma “engenharia cultural” pois requer uma importante mudança de racionalidade dentre todos os envolvidos no contexto educacional, inclusive dos diretores e professores. A comparação e a classificação por resultados existentes na rede de atuação das políticas educacionais nesse rearranjo cultural reconfiguram as prioridades institucionais e conseguem alterar a liberdade de decisão e a reputação escolar junto às autoridades (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

A gestão é tanto meio como fim no processo de reforma. Ou seja, Administração (como sinônimo de eficiência) é tida como “a uma melhor maneira” de organizar e administrar escolas, e na medida em que a gestão abraça a empresa e o mercantilismo, ela muda as escolas da “cultura do bem-estar” para a “cultura do lucro e produção” – isto é, a administração faz um profundo trabalho ideológico em relação à concepção e condução da escolarização. É um fim em si mesmo (BALL, 1994, p. 71).

Quando essa nova mentalidade frugal encontra guarida, provoca uma série de mudanças fundamentais na rotina das escolas, seja no “trabalho dos professores, nas relações no local de trabalho, na tomada de decisões e condução de processos, na vinculação da recompensa ao desempenho escolar e na disciplina em sala de aula” (BALL, 1994, p.80), como observamos por exemplo ao comentar sobre o macro alcance da gestão disciplinar. Ou seja, a política não altera apenas o dia-a-dia do estudante, mas toda a dinâmica educacional,

compreendido pelo complexo universo escolar: docentes, gestores, pais e, por fim, alcança resposta na sociedade.

Impera salientar que jamais foi desconsiderada pelos educadores a importância da obtenção de resultados concretos, como o incentivo à graduação por jovens marginalizados e com pouco ou nenhum acesso às instituições de educação superior no Brasil, tampouco o relevante papel do Estado na formulação de políticas para a permissão desses objetivos. Mas está no custo social, ancorado na formação e no desenvolvimento do indivíduo, que se baliza toda a racionalidade em prol da gestão democrática, da liberdade pedagógica e da autonomia do professor com o consequente afastamento das mentalidades disciplinares.

Quando, por exemplo, o Sargento Neto (nome fictício dado ao policial C) afirma, ainda que com desvelo, que “a identidade deles atrapalharia no estudo”, refutando a expressão da identidade dos estudantes em defesa de um estudo insulado e estritamente utilitarista, querendo destacar um método uniforme e quantitativo com foco nos resultados, mas que é apaticamente crítico e apartado da dinâmica social, ele congela a educação problematizadora e expõe duas das maiores censuras da política de gestão compartilhada: a sustentação da educação bancária e a contrariedade dos seus intentos à Educação em e para os Direitos Humanos. Para Santos e Alves (2021), a escola militarizada coíbe, proíbe e interdita a identidade de adolescentes e jovens, com impacto inclusive na cidadania.

Rebater esses argumentos com descrições trazidas no texto da política, que expressam a autonomia didático-pedagógica ou o respeito às diferenças, quando por outro lado autoriza a permeabilidade da gestão militar, vista anteriormente, e, no contexto da prática, escancara episódios desconstrutivos da estrutura substancial e normativa da política, tem-se uma desinteligência que fortalece ainda mais a teoria de Ball (1994) pelo conhecimento de uma política através dos resultados colhidos na prática os quais podem, eventualmente, divergir com os discursos obtidos na formulação. Nas palavras de Mainardes (2006), o contexto da prática possibilita recriações à política e é onde ela “produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p.53).

Para Ball, Maguire e Braun (2021), a tradução é um processo de invenção, mas também é de conformidade, pois ao mesmo tempo em que é um processo de produção e criação, é ainda um conjunto de técnicas que fazem do “indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 2004, p.194). E, segundo Foucault (2004, p.169), a forma mais elevada da prática disciplinar é a “arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das

diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada”. Em diferentes palavras, significa dizer que primeiro se codificam e formalizam corpos estandardizados para que, depois, possam receber as forças combinadas e os conhecimentos localizados, e isso vale tanto para os tradutores como para os receptadores.

Isso porque, embora a política de militarização tenha sido analisada maiormente com vistas a identificar prejuízos aos estudantes e ao modelo pedagógico, a conformidade verificada na tecnologia de tradução afeta inclusive o policial militar, cujos valores podem servir de artifício para a preservação do domínio dos influenciadores políticos e do mercado e, principalmente, na gestão dos resultados nas escolas, já que, como visto, a mera edição de leis para um empreendimento político não é suficiente para garantir sua execução, haja vista a participação ativa dos atores educacionais nessa fase.

Portanto, chegando à conclusão de que o policial militar pode ser visto como ator protagonista na colocação em prática de uma política educacional, tendo em vista seu caráter tradutor no contexto da ação pública, outro apontamento exsurge da análise das concepções teóricas formuladas na teoria da atuação para a gestão compartilhada: a captura do agente operacional para a conservação dos interesses originais ou, quando não, para a preservação do domínio do Estado na condução da política.

Conforme os atores “se envolvem com a política e trazem a sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela. Eles a alteram, em alguns aspectos, e ela os muda” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 86). No mesmo sentido, Ball (1994, p. 82) explica que “aqueles que exercem o poder são tão muito capturados e moldados como aqueles sobre os quais o poder é exercido” (BALL, 1994, p.82). E essa afirmativa retoma a concepção de disciplina militar, já comentada na pesquisa, pautada na obediência irrestrita e no papel do Governador como comandante supremo da Polícia Militar (BRASIL, 1988)⁶⁵, que conduz e articula esses atores subordinados, condicionados pelo decoro e pelo pundonor castrense, na preservação de seu espaço de discurso no contexto da prática.

Ou seja, considerando que a política educacional é sempre inacabada⁶⁶ quando chega nas mãos dos educadores e, por essa maneira, constituinte de inúmeros espaços de manobra, dentro dos quais se insere a inscrição criativa do educador, ter no panorama da implantação

⁶⁵ Art. 144. § 6º da Constituição Federal: “As polícias militares e os corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército subordinam-se, juntamente com as polícias civis e as polícias penais estaduais e distrital, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios” (BRASIL, 1988).

⁶⁶ “Políticas em nossas escolas sempre pareceram não estar bem-acabadas, ou em vias de serem alteradas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.93).

personagens suspeitos e subservientes, que se dirigem obedientemente às ordens dos superiores (BRASIL, 2002), constitui uma excelente estratégia de gestão política, com vistas a impedir eventual desvio de finalidade ou promovê-la isentando-se o gestor da culpabilidade pelo erro, “guardando distância, tendendo sempre a confiá-la a outros e sob a marca do sigilo” (FOUCAULT, 2004, p.15).

Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. Essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si. O mais das vezes, apesar da coerência de seus resultados, ela não passa de uma instrumentação multiforme” (FOUCAULT, 2004, p.30)

Embora não se possa dizer que os policiais militares, nessa metodologia específica, são meros implementadores da política, pelos motivos já debatidos anteriormente, o projeto político de se inserir profissionais disciplinares que possuem um obstinado vínculo principiológico com as autoridades superiores, em especial com o governo, intenciona a garantia de um controle permanente dos formuladores no contexto da prática, onde, como visto, a política poderia ser reconstruída e direcionada a outros propósitos senão os inicialmente pretendidos. Ocorre que a subjetividade dos militares e a anterior formação pedagógica da maioria dos entrevistados, como visto nos encontros, podem enfraquecer substancialmente essa captura, muito embora esses profissionais, pela essencialidade castrense, vinculam-se à obediência aos regulamentos e às ordens superiores porventura emanadas.

Compreendida a política como um produto complexo das encenações empreendidas pelos atores envolvidos (MAINARDES, 2021), Latour (2007, p. 166) lembra também que, por vezes, o ator “entra no palco e, rapidamente, percebe que a maioria dos ingredientes que compõem a cena não foi trazida por [ele] e que muitos foram improvisados no local pelos outros participantes” (LATOURE, 2007, p. 166). Essa assertiva expõe que, mesmo possuindo um caráter ativo na consecução de políticas educacionais, os atores envolvidos na escola, como um coordenador pedagógico, um professor temporário ou mesmo um militar novato designado para a escola, encontram um cenário escolar já concebido e a disseminação espontânea de valores, resultantes do quadro político-social vigente, o que influencia não só a legitimidade da própria política mas, até mesmo, a forma como encenará aquele novo ator.

Outra questão que merece outra análise uma vez que, assim como a negação à identidade (POLICIAL C, 2022), desponta em desfavor do respeito aos Direitos Humanos, é a imposição de condutas disciplinares decorrente da mudança do ambiente escolar e não exclusivamente o comportamento dos estudantes. A transformação do processo educacional nas escolas aderentes à política de gestão compartilhada a qual, como demonstrado, atinge inclusive as ações pedagógicas (em especial aquelas desenvolvidas em salas de aulas), coíbe o método consolidado de aprendizado fomentado na plena liberdade e na educação como direito social, próprios da Educação em e para os Direitos Humanos (EDH).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) moderniza o plano jurídico constitucional ao considerar a educação um direito social e coletivo, revitalizando o papel da escola não apenas como um espaço de aperfeiçoamento cognitivo individual, mas de socialização, de cultura política e de reflexão crítica acerca dos problemas enfrentados na sociedade, pugnando, em outra perspectiva, pela proteção de direitos. É a concepção de formação integral do indivíduo, que alia aprendizagem formal (dimensão cognitiva) com construção sociocultural e política. E nesse espaço, os Direitos Humanos ganham expressivos lugares, sejam nas políticas públicas, nos normativos e regimentos, sejam na formulação de técnicas e ferramentas pedagógicas que impulsionam o diálogo intercultural.

Entretanto, muito embora o respeito aos Direitos Humanos seja um princípio da normativa política em estudo (DISTRITO FEDERAL, 2019c), a mera expressão legal não (re)afirma seu cumprimento à luz dos seus valores reais. Observa-se, do contrário, uma ambivalência entre o discurso de garantia dos Direitos Humanos e a validade intersubjetiva das normas (CARBONARI, 2010). Segundo Gallardo (2014, p. 30), “os Direitos Humanos costumam figurar nas constituições e códigos, mas não são cumpridos” e isso decorre da pouca cultura que existe sobre Direitos Humanos, “excessivamente formalista e técnica ao circunscrever-se a circuitos judiciais” (RUBIO, 2017, p.29). Essa constatação se vê na superficialidade da compreensão em Direitos Humanos apontada por alguns entrevistados, seja pelo conteúdo repetitivo ou pela inaplicação prática ao novo campo de atuação. Nas palavras de Sousa Junior e Escrivão Filho (2016, p. 549), “os Direitos Humanos são compreensíveis a partir de seu contexto político e social mais amplo” e não simplesmente nas narrativas políticas.

Outra reflexão que merece debate nesse momento prospectivo se trata da exclusão dos alunos não desejáveis e problemáticos a qual tem sido também um eixo de grande crítica das escolas militarizadas com foco no desempenho pelos educadores (SANTOS; ALVES, 2021). Isso porque a voluntariedade e a adaptação têm sido recorrentemente empregadas como

subsídio para o caráter não impositivo do modelo escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019c; POLICIAL C, 2022), produzindo uma seleção artificial de potenciais “sucessos”⁶⁷, embora, na prática, conforme visto nas entrevistas, esse afastamento não se processa com facilidade. Ao se recorrer na exclusão de estudantes que provavelmente não vão bem academicamente ou com histórico de violência ou desobediências às regras, com fito na melhoria da imagem e do desempenho de mercado, a escola empreende um conceito de valor ao estudante considerado agora como “*commodities* do mercado educacional” (BALL, 1994, p. 140). Essa realidade obscurece o caráter democrático da educação cujo objetivo é a promoção da inclusão, o respeito e a compilação de esforços para que “as pessoas não sejam tratadas como mercadorias ou como meios para fins de outros” (PLANT, 1992, p.92 *apud* BALL, 1994, p. 140).

O problema da educação definido por esses discursos de políticas, que apresentam métodos, artefatos e pedagogias originais (que concebem propriedade à política educacional), como lembraram Ball, Maguire e Braun (2021, p. 147) é a aprendizagem, uma vez que as concepções de ensino, do papel do professor e de autonomia são redefinidos para fazer frente às intenções e propósitos da política.

A valorização de uma educação superficial definida “mais pela capacidade de resposta do que a de princípio, pragmatismo em vez de reflexão, ação em vez de juízo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 149), que concebe a escola como um espaço de instrução que forma homens unidimensionais (MARCUSE, 1982), em detrimento da educação emancipatória e crítica, a qual forma sujeitos de direitos, demonstra a complexidade do jogo político educacional em cena no Brasil que restaura a “aprendizagem estratégica” vista nos anos 60, dessa vez, em um cenário mais tecnológico, globalizado e competitivo de mercado (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

Na visão de Anísio Teixeira (2006), uma escola tradicional, organizada para instruir e cuja filosofia é “para ensinar aos jovens certos conjuntos de conhecimentos, de técnicas e de regras morais” (TEIXEIRA, 2006, p. 143), tem o modo de aprender, a disciplina e o modo de julgar o progresso dos educandos artificiais e expressando uma ordem impositiva e autocrática, destoantes do processo democrático de educação:

Toda ordem é externa e imposta, pois as crianças e jovens estão submetidos a um processo tão estranho aos interesses e necessidades reais da idade que somente completa docilidade por parte do aluno ou dura imposição por parte da escola

⁶⁷ Ball (1994, p. 112) nos choca ao afirmar que “aqui as ‘melhores’ escolas não são aquelas que alcançam mais em termos de aprendizagem do aluno, mas aquelas que são capazes de peneirar e selecionar sua ingestão com mais rigor”.

poderão produzir a "ordem" escolar. Não julgo necessária maior análise para concluir que tal escola não poderá formar democratas (TEIXEIRA, 2006, p.143).

E essa concepção de instrução *versus* aprendizagem, segundo Demo (2019), é vista na política em epígrafe com a valorização da educação moral e cívica que reproduz (replica) um modelo ao invés de franquear espaço para a autoria e a autoconstrução:

A pretensão policial de ‘ensinar moral e cívica’ encobre atitude instrucionista grave (DEMO, 2015), confundindo aprendizagem com instrução/treinamento (...). A instrução/treinamento ignora que a motivação mais adequada é a autoral, de dentro, não imposta de fora. Aprendizagem é autoria, não alinhamento (...). É uma diferença monumental entre o professor que transmite conteúdos, fazendo uma "moral e cívica" reprodutiva, da qual nunca foi autor, e outro que é capaz de autoria própria e visa à autoria do estudante (DEMO, 2019, online).

Segundo a professora Miriam Fábria (SANTOS; ALVES, 2021), existem três pilares discursivos que sustentam (seduzem) a aceitação pela política de gestão compartilhada: a) qualidade; b) disciplina e a ordem e, c) a contenção da violência dos jovens. O primeiro pilar impulsionado pelo argumento de ganho na qualidade da educação evidencia-se na melhoria nas taxas de aprovação em vestibulares e exames nacionais, mas, ainda, na realidade, fomentam uma lógica meritocrática e de privilégio⁶⁸. Isso significa que o reforço da narrativa de qualidade gera, por consequência, a negação e exclusão das demais escolas. Cita a autora um trecho de uma canção militar, mais conhecida como “*charlie mike*” difundida nas redes sociais em 2021: “Muitos querem mas não podem, nós queremos e podemos. Nós somos nós e o resto é o resto. Brasil acima de tudo, abaixo de Deus” (SANTOS; ALVES, 2021, online). Para as pesquisadoras, não há melhoria na educação quando se excluem alunos não-desejados do modelo, mas quando se percebe melhoria no IDEB de toda a rede escolar, seja dentro ou fora do projeto militarizado.

O segundo pilar, que foi abordado pormenorizadamente no primeiro capítulo, quando se tratou da dualidade do conceito de disciplina, fortalece o exercício do controle sobre corpos e mentes já que, por meio de comportamentos moldados, padronizados e orientados, é possível premeditar respostas condicionadas, violando assim a natureza crítica da educação. Nesse sentido, Freire (1996) adverte que “não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos nem tampouco num ‘comício libertador’” (FREIRE, 1996, p.46), prelecionando assim uma conciliação da “leitura do mundo” com a “leitura da palavra”. O objetivo é que a escola não seja uma linha de montagem de cidadãos idênticos e autorizados

⁶⁸ “Nas formaturas a gente faz solenidade de entrega de medalhas de honra ao mérito aos alunos que se destacam tanto no mérito intelectual como no mérito disciplinar” (POLICIAL A, 2022).

pela governança de interesses, mas um lugar de expressão livre de ideias sem desconsiderar, no entanto, a preponderância dos Direitos Humanos.

Já o terceiro pilar, por sua vez, que diz respeito o slogan da cessação da violência, há na verdade um prejulgamento generalista associando a juventude à criminalidade, desprezando, no entanto, a origem e a motivação do ilícito no ambiente de sala de aula (SANTOS; ALVES, 2021). Embora existam escolas “que precisam de cuidados extremos de segurança que levam a comunidade escolar a pedir a presença militar efetiva” (DEMO, 2019), este não pode ser o argumento para reordenar a gestão educacional, pois esta não detém a violência, apenas a transporta para outros contextos já que não se aplicou esforços à motivação do problema, apenas a impediu de manifestar naquele ambiente, embora não a tenha extinguido. Para Serafim (2021, p. 36), “a violência que afeta a escola não é descolada da realidade, portanto não há uma justificativa para a militarização da escola sob o argumento de que há uma grande violência escolar, pois tal violência faz parte da sociedade” (SERAFIM, 2021, p. 36). Sob pena de condenar a educação e o princípio da gestão democrática, protegido por lei, ao olvidamento em favor da predileção da segurança, desconstrói-se a importância da integração com independência, para uma abstrusão com “permeabilidade” (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

A questão, portanto, na prospecção dos efeitos e resultados comentados, em especial na desconstrução dos princípios da Educação para os Direitos Humanos, é colocar em evidência, na análise desta ou de qualquer outra política educacional, os eixos da democracia e da inclusão, pois, de acordo com “o arquivo histórico do ensino ‘democrático’ ou ‘inclusivo’ está sempre em perigo de apagamento, vislumbrado em nossos estudos de caso apenas em apartes, e desconfortos ocasionais e murmúrios, ou recuperados fugazmente nos momentos de crise” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 112).

Isso porque, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a democracia, “entendida como um regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos Direitos Humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos (BRASIL, 2007, p.24), cujos valores se destaca o da inclusão, que reúne ao invés de segregar e dividir, e é considerada um dos maiores desafios para as políticas educacionais brasileiras na atualidade pois “não há democracia sem Direitos Humanos e não há Direitos Humanos sem democracia” (PIOVESAN, 2003 *apud* JUNIOR; BRUZZONE, 2020, p. 20).

Tendo a Educação em Direitos Humanos o escopo na formação ética, crítica e política dos indivíduos, que fomentam, respectivamente, uma formação de atitudes orientadas por

valores humanizadores, o exercício de juízos reflexivos sobre as relações em diversos contextos e com pedagogias pautadas numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos (BRASIL, 2013, p.522), é fundamental que as políticas educacionais adotem novas formas de organização educacional, novas metodologias de ensino-aprendizagem e de atuação institucional, com foco em uma educação de qualidade, mas sem desatender o fundamento básico de educar, que “significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena” (BRASIL, 2013, p.18). A qualidade educativa, nessa perspectiva, não se demonstra restritivamente nas planilhas de avaliações oficiais, mas nos sentimentos crítico e dialógico desenvolvidos em uma escola que, mesmo em ambientes de tensão, consegue criar espaços de discussão (diálogo), de sensibilização e de respeito à polissemia humana e social, consolidando a aprendizagem acerca da democracia e do protagonismo transformador imprescindíveis à formação cidadã. Os resultados vislumbrados nessa perspectiva pré-violatória e existencial, portanto, não se encerram no ingresso nas universidades ou no acesso ao mercado de trabalho simplesmente, mas procura alcançar o arcabouço valorativo daquele cidadão e futuro profissional na sociedade, tutelando os Direitos Humanos com longo e perdurável alcance.

Para Hooks (2020, p.1), o papel dos educadores “é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva”.

Os desdobramentos de uma pedagogia utilitarista, de arquitetura voltada à uniformização, à instrução e ao cumprimento silente dos papéis sociais na escola pública é, assim, a negação dos ditames valorativos da Educação em Direitos Humanos inscritos nas diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2013) em nome, principalmente, de um estado imediato de paz mas que publica, em longo prazo, um estado de servilismo sem o empoderamento pessoal e coletivo necessário à formação desse sujeito transformador da realidade (CANDAU; SACAVINO, 2013; MAGENDZO, 2000). Impera, portanto, uma necessidade de reavaliação das políticas públicas educacionais em curso para que não se irrompa uma crise às práticas educativas fomentadas pelos Direitos Humanos, conquistadas desde a proposição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, e reafirme mentalidades atomizadas que desconstroem a importância da escola e afiguram, por conseguinte, um retrocesso à educação.

No tocante à consolidação de uma geração conservadora como um prospecto da política instrumentalizada no ambiente escolar (GOMES, 2021, p.114), aprioristicamente, é importante demonstrar que existe um liame medular entre a conjuntura educacional, em curso através das políticas educacionais, com o plano político-ideológico vigente ou em expansão no País, isso porque “políticas e prioridades nacionais, institucionais e da ‘sala de aula’ misturam-se e filtram-se, chocam-se e sobrepõem-se na sua prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 106).

Por isso a afirmativa de que a sala de aula se constitui em uma abreviação social do mundo (BALL, 1994, p.45; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p.121), haja vista a capilaridade do pensamento político-social ser possível dentro do contexto escolar, fruto das interações humanas e das experiências trazidas pelos atores no contexto da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021). Além do mais, existem políticas que serão impulsionadas no cenário público “por compromissos políticos para macro mudanças estruturais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 210), expondo, por vezes, raízes mais profundas que as literalmente expostas no cenário discursivo das legislações e dos textos.

Nas palavras de Foucault (1971, p.19), “todo sistema educacional é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação do discurso, com os saberes e poderes que eles trazem consigo”, confirmando a expressiva participação da escola no quadro de formação social e no assentamento de discursos, pois para o filósofo francês, o sistema de ensino qualifica e fixa papéis para os sujeitos que falam (*ibidem*, p. 20).

É por isso que se observa a estreita articulação do projeto de militarização com o “movimento Escola sem Partido, que busca restringir a formação crítica dos estudantes por meio de um currículo conservador e um apelo insistente por melhoria do padrão de qualidade da educação” (SERAFIM, 2021, p.74):

buscam formar futuros cidadãos que “consentem com uma realidade estranhada do seu fazer cotidiano” buscando-se “um novo tipo de intelectual, que consente com a estrutura econômico-social desumana e desigual e com a ideologia da coesão social de caráter autoritário e conciliatório” (*idem*, p. 265 e 266) (SERAFIM, 2021, p. 74).

A própria polarização política observada nos últimos anos no Brasil expôs a emergência de organizações e grupos com orientações conservadoras, liberais e autoritárias trazendo novos desafios não só para a educação, mas para a investigação sobre todas as modalidades de ação coletiva de jovens (SPOSITO, ALMEIDA e CORROCHANO, 2020, p.2), tendo em vista a assunção pelos grupos juvenis de “características peculiares em um determinado tempo histórico e social, tornando-se representativos de um modo de compreensão e de comunicação de posicionamentos” (WELLER e BASSALO, 2020, p.397).

Em outras palavras, “a juventude não é nem progressista nem conservadora por natureza, mas, em função de forças que estão adormecidas dentro dela, está pronta para tudo o que há de novo” (MANNHEIM, 1952, p.62) e a difusão de valores castrenses e dos chamados “bons costumes” (DISTRITO FEDERAL, 2019c) podem persuadir significativamente esta geração.

Embora muitos pesquisadores focalizem no desfazimento das pedagogias libertadoras e de promoção da autonomia e da conscientização social (FREIRE, 1996), a militarização das escolas parece empreender um plano muito maior que o limitado ao contexto escolar, mas atuando na formação dos cidadãos do futuro em um projeto de sociedade com viés conservador (WELLER; SEVERO; ARAUJO, 2021), seja eliminando “da sua explicação todo e qualquer vestígio de história” (BECKER, 1993, p.54), reinterpretando por exemplo o período de governo militar⁶⁹ e ressuscitando suas práticas de forma legítima ou questionando didáticas depreciativas (RODRIGUES, 2021), seja na difusão de racionalidades neoliberais e conservadoras, estabelecendo, entre os jovens, “uma polarização com temas, grupos e objetos difusos que indiquem caráter inovador ou progressista e o fazem a partir de um posicionamento enquanto herdeiros culturais do conservadorismo” (WELLER; BASSALO, 2020, p.400).

Mesmo que Weller e Bassalo (2020) tenham detectado essa insurgência nos últimos anos, ainda é cedo para afirmar a superveniência considerável de uma geração de jovens de direita no Brasil, sobretudo em face da interrupção da corrida conservadora com a eleição de um governo progressista em 2023⁷⁰, mas é visivelmente possível perceber que o modelo de gestão compartilhada fortalece essa mentalidade política na medida em que garante uma aculturação de valores tipicamente conservadores e o seu discurso reverbera pela valorização de resultados em avaliações oficiais, tolhendo espaços para reflexões políticas e sociais em contextos de sala de aula.

⁶⁹ “(...) também na residência oficial, Bolsonaro recebeu um grupo de crianças, sem citar diretamente os governos petistas, o presidente fez crítica da forma como o regime militar é tratado nas escolas públicas. [*Muitas escolas públicas, para ensinar errado às crianças, como se o certo, o bondoso, o caridoso, aquele que quer o bem do próximo é o pessoal pintado de vermelho. Pintado de vermelho que faz o bem para vocês é só o Papai Noel*]” (RECORD, 2022, 31m40s).

⁷⁰ Com destaque para a criação do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania por meio do Decreto Federal nº 11.341, de 1º de janeiro de 2023.

APONTAMENTOS FINAIS

Objetivando promover uma análise da política de gestão compartilhada no Distrito Federal sob a ótica dos policiais militares, a pesquisa tomou como posicionamento teórico-metodológico a concepção da incompletude política do Ciclo de Políticas proposta por Ball e outros autores, mostrando-se adequada e útil para promover uma interpretação crítica nesse estudo. Isso porque é uma abordagem que apresenta uma metodologia propícia não apenas para estruturar formalmente a pesquisa mas também para dirigir o pesquisador para a análise dos contextos, concebendo a política como discurso e como resultado de uma rede de disputas de interesses. Assegura-se, assim, uma meditação aberta, detalhada, porém flexível ao dar permissão para a pesquisa trilhar por pensamentos transversais ao campo da educação, como por exemplo na transdisciplinaridade dos Direitos Humanos.

No capítulo reservado ao contexto de influência, por exemplo, foi perceptível o resgate à pedagogia industrial do período de governo militar que evidencia uma forte articulação de poder e estratégias de disciplinamento, por meio de técnicas de padronização e discursos de desempenho, e ao mesmo tempo, difunde subliminarmente pensamentos conservadores e neoliberais, denominados “bons costumes” pelo normativo e que, na atual roupagem, estão transvertidos em narrativas de defesa da independência da gestão pedagógica e do pluralismo dos Direitos Humanos, mas encenados por atores que pouco conhecem sobre a importância do assunto.

No contexto de produção de texto, por sua vez, destaca-se que, em razão das constantes reformas normativas e da necessidade de implantação célere da política, muitas inconformidades impuseram obstáculos legais e incoerências na interpretação e na leitura da política, dando aos atores a possibilidade de intervenção textual na prática, recriando significados, construindo respostas e improvisando sobre contradições. Em um cenário de novas mentalidades e múltiplas possibilidades políticas, algumas podem ser marginalizadas, evitadas ou ainda reinterpretadas, é o que se observou, por exemplo, com a Lei Distrital nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012 (lei de gestão democrática) cujos ditames ainda precisam ser melhores analisados para o projeto. O principal problema não é a ausência de inovações ou projetos que transformem a realidade educacional em crise no Brasil, mas a combinação de muitos projetos desconectados, ornamentados e antagônicos.

Dessa premissa se depreende que, ao exercer algum controle substancial na aplicação da política, tem-se também um controle na produção dos resultados, descortinando, por conseguinte, uma organização de governabilidade ainda mais complexa e altamente sistematizada que a própria concepção de política, projetando sujeitos ativos que, embora se

sujeitam às formas de poder e ao dever de subordinação, colocam-se como essenciais no projeto de transformação.

Em outras palavras, sabendo que uma política educacional pode ser integralmente manobrada no ambiente escolar, quando interpretadas e traduzidas pelos profissionais docentes, propiciar outros atores no contexto da prática assenta uma melhor estratégia de articulação de interesses e proteção dos escopos ontológicos. O militar, além de já ser preferido pelo governo conservador, atinge o melhor intento para esse artefato político, já que a disciplina castrense pugna pelo acatamento irrestrito das normas e pela obediência pronta às ordens superiores, muito embora a subjetividade desses profissionais não possa ser ignorada para dar adesão ou mesmo transgressão aos fundamentos programáticos. Isso significa que o policial militar é uma agente protagonista na atuação política, cujas ações produtivas não se processam de maneira descomplicada e racional, mas são definidas dentro de uma lógica de conformidade, sob domínio de imperativos castrenses e ajustamentos disciplinares no contexto.

Nesse diapasão, o contexto da prática, cujo objetivo buscou conhecer como a política é interpretada e traduzida pelos policiais militares nas escolas, conseguiu fortalecer a capacidade ativa desses profissionais, tendo sido revelada a origem da política, quais foram seus intentos originais e como a gestão política reconfigurou as expectativas e colocou a realidade bem distante dos descritivos normativos. Viu-se que o policial militar, mesmo sujeito a regras de condutas bem limitadas no sentido de criação ativa, foi demandado a dar voz e ação a essa política, seja pelas lacunas decorrentes do planejamento deficiente, seja porque foram chamados, após a implantação das escolas, a sugerir alterações no corpo normativo.

A Polícia Militar do Distrito Federal, como bem diz seu slogan, é “muito mais que segurança” (ALCANTARA, 2017), possuindo, em face da natureza dinâmica das suas missões, a capacidade de alcançar múltiplos contextos. Entretanto, como mantenedora das escoras da liberdade, esta deve se mostrar vigilante às instrumentações governistas arqueadas por bandeiras partidárias, não se deixando mobilizar pelas arquiteturas políticas que inscrevem as respostas e as ações públicas em oposição ao corolário da democracia, maculando a Instituição em prol de uma trama ideológica e de poder. Reconhecer, portanto, o chão que pisa e riscar nas esteiras e trilhos de suas ações os limites da constitucionalidade são tarefas primordiais para que suas posturas, projetos e estratégias caminhem no panorama da segurança pública que é o seu legítimo e democrático lugar de direito.

O problema da violência no ambiente escolar existe e mesmo com a presença dos agentes de segurança, tal realidade não desapareceu, exigindo, portanto, que políticas públicas abordem soluções para a resolução de conflitos em sala de aula, mas que, dessa vez, a comunidade escolar possa aprender junto a lidar com a crise, seja com abordagens que incentivam um maior autoconhecimento e consciência dos educandos, seja com parcerias integradoras, sem, no entanto, repercutir em incursões gerenciais e fusões de papéis, considerando sempre práticas mais holísticas e sensíveis ao educando.

Nessa última solução, vale comentar que a parceria da polícia militar com as escolas é bem-vinda em políticas públicas, mas conservando a corporação castrense no panorama da segurança pública e não adunada em políticas educacionais, muito menos nessas que reformam a gestão escolar, pois não possui qualificação robusta para fazer frente aos desafios da aprendizagem e da construção cidadã do educando, própria da atividade docente. Isso quer dizer que o compartilhamento na resolução de problemas é benéfico quando não significa invasão de competência. Por isso se comportam projetos como as “Escolas-polo”, “PROERD”, “Teatro Rodovia”, “Hora do Conto”, e tantos outros com atuação presente da Polícia Militar no ambiente escolar, mas cujos empreendimentos descrevem políticas de segurança pública e não políticas educacionais.

O que se conclui, portanto, nessas páginas que buscaram promover uma análise crítica da política de gestão compartilhada em curso no Distrito Federal, bem como uma reflexão a partir de teorias e posições doutrinárias, pesquisas científicas realizadas sobre o tema, narrativas históricas e, principalmente, do diálogo colhido no chão da escola, é que a segurança tem sido a principal legitimadora da presença dos policiais nas escolas e da expansão do modelo militarizado, tornando os demais planos delimitados no projeto sem importância política. Essa afirmação observou o percurso de quatro anos do modelo sem o atingimento das metas básicas de militarização deste governo, como o fornecimento do fardamento aos estudantes ou a inclusão em grade da afamada educação cívica proporcionada pelos militares, conforme se ouviu nas entrevistas, assim como o afastamento do projeto inicial de consolidação das escolas-piloto, cuja expansão deliberada repercutiu no completo abandono dessas unidades e do plano de trabalho preliminar, sem falar nos improvisos oportunizados aos militares frente ao vácuo que foi a implantação inicial assentiu face suas imperfeições de planejamento. E o que fundamentou a participação ativa dos policiais em políticas educacionais foi, na visão deste pesquisador, provocada pela intricada noção de ordem pública e sua interpretação fomentada afora dos ditames legais, autorizadas por concepções metajurídicas e atribuições residuais, que aquiescem e fortalecem projetos

revolvidos de vontade política, porém que podem degradar o projeto de Educação em e para os Direitos Humanos.

A tarefa imediata que um Estado defensor de uma educação libertadora e qualitativamente formadora de sujeitos de direitos deve executar é, em primeiro lugar, reposicionar a Polícia Militar no seu genuíno campo de atuação, a segurança pública, e construir coletivamente, ouvidos todos os atores educacionais, políticas de segurança pública para os militares e políticas educacionais próprias dos profissionais da educação que se interagem, com atuações integradoras, mas independentes, e responsabilidades compartilhadas, sem afetar, no entanto, conquistas consolidadas normativamente ou importar projetos destoantes do percurso autoral e garantista dos Direitos Humanos, os quais culminam na desconstrução da escola como importante espaço na formação do indivíduo.

De tudo exposto, a pesquisa, embora tenha avançado na análise do modelo de gestão compartilhada e na compreensão das peculiaridades do ator policial militar na atuação da política educacional em epígrafe, não esgotou as reflexões teóricas e críticas possíveis sobre os conceitos e abordagens que a militarização da escola pública evoca, sobretudo no campo da Educação em e para os Direitos Humanos. Um exemplo disso é o processamento do encerramento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares no governo federal (BRASIL, 2023) enquanto essa pesquisa se encontrava nos seus ajustes finais, demonstrando não apenas a forte influência que a alternância de governo estimula nas políticas públicas e a fugaz latência de projetos educacionais, mas também o quão é importante a manutenção de uma visão holística acerca dos planos de governo, de seus artefatos e como estes se desdobram na conjuntura social. Vale mencionar que o governador Ibaneis manifestou-se pela continuidade da gestão compartilhada no Distrito Federal (TEIXEIRA, 2023), muito embora se saiba que essa decisão se reveste de um caráter precário e ainda pendente de uma análise mais robusta dos efeitos que um desalinhamento pode acarretar para o Distrito Federal. Portanto, diante da conservação do projeto em dezessete escolas da rede pública no Distrito Federal, é importante manter o tema em debate e continuar empreendendo estudos capazes de promover meditações amplas e perquirições zetéticas que alcancem novas perspectivas, outros espaços, diferentes personagens e, assim, exhibir as mentalidades e interesses que patrocinam as ações e políticas públicas no Brasil e, mais particularmente, no Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

ALCÂNTARA, Daniele de Sousa. “**Muito mais que segurança**”: identidade profissional de policiais militares do Distrito Federal a partir de suas representações sociais. 2017. Xvii, 247f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/31900>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

ALUNO de 15 anos é esfaqueado em frente a escola pública em Samambaia, no DF. **G1 Distrito Federal**, Brasília, 19 ago. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/08/19/aluno-e-esfaqueado-em-frente-a-escola-publica-em-samambaia-no-df.ghtml>>. Acesso em 12 set. 2022.

ALVES, Adeir Ferreira; MACEDO, Aldenora Conceição; CARDOSO, Elna Dias. **Taguatinga plural: educação antirracista na prática**. Brasília: Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Taguatinga Plural, 2021.

AMANCIO, Márcia H; CASTIONI, Remi. A educação básica na agenda do planejamento educacional: uma análise do seu contexto de influência. In: ALFERES, Marcia Aparecida (org). **Qualidade e políticas públicas na Educação 3**. Ponta Grossa: Atena editora, 2018.

ANTUNES, Jéssica. Gestão compartilhada começa em mais cinco escolas nesta terça-feira. **Agência Brasília**, ago. 2019. Disponível em: <<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/08/19/gestao-compartilhada-comeca-em-mais-cinco-escolas-nesta-terca-feira/>>. Acesso em 31 ago. 2021.

ARANHA, Marcio Iorio. **Manual de Direito regulatório: fundamentos de direito regulatório**. 4ª ed. London: Laccademia Publishing, 2018.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. Tradução Helena Martins e outros. — Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2002.

BALESTRERI Ricardo Brisola. **Direitos Humanos: Coisa de Polícia**. Passo Fundo- RS, CAPEC, Paster Editora, 1998.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. **Politics and Policy Making in Education**. London: Routledge, 1990.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, dez. 2006.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing schools: case studies in Policy Sociology**. Vol. 10. Routledge: London and New York, 2017.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. 2ª ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BARBER, Michael; RODRIGUEZ, Nick; ARTIS, Ellyn. **Deliverology in practice: how education leaders are improving student outcomes**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2015.

BARBOSA, Renata C. Algumas considerações sobre a educação clássica da Inglaterra vitoriana. **História e ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 221-240, dez. 2013.

BARROSO, Luís Roberto. Fundamentos teóricos e filosóficos do novo Direito Constitucional brasileiro. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n. 59, 01 out. 2002.

BARTHES, Roland. **S/Z**. Trad. Richard Miller. London: Blackwell, 2002.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos - de que se trata? Respeitar é preciso**: São Paulo, 07 nov. 2016. Disponível em: <<https://respeitarepreciso.org.br/educacao-em-direitos-humanos-de-que-se-trata/>>. Acesso em: 11 out. 2022.

BOCCHINI, Bruno. Golpe de 64 interrompeu alfabetização de adultos por dois anos, diz pesquisador. **Agência Brasil**, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-05/golpe-de-64-interrompeu-alfabetizacao-de-adultos-por-dois-anos-diz>>. Acesso em: 26 out. 2021.

BOLSONARO presidente: as propostas com as quais Jair Bolsonaro se elegeu presidente do Brasil. **BBC News Brasil**, São Paulo, 28 out. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46012309>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BOFF, Leonardo. **Textos militantes**. Petrópolis: Vozes, 1991.

BONETTI, L.W. Estado e exclusão social hoje. In: ZARTH, P. A. (org). **Os caminhos da Exclusão social**. Ijuí: Unijuí, 1998.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2 n. 1, p. 68-80, jul. 2005.

BORGES, Alan. Batalhão Escolar comemora 30 anos e celebra pioneirismo na proteção de crianças e adolescentes. **PMDF**, Brasília, 09 nov. 2019. Disponível em: <<http://www.pmdf.df.gov.br/index.php/institucionais/25559-batalhao-escolar-comemora-30-anos-e-celebra-pioneirismo-na-protexao-de-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. **Ato Complementar nº 75**, de 21 de outubro de 1969a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/acp/acp-75-69.htm>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório**: textos temáticos. Vol. 2. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Congresso Nacional. **Razões de veto parcial ao Projeto de Lei nº 32 de 1968**. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/anterior_98/Vep780-L5540-68.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 ago. 2022.

_____. Decreto nº 88.545, de 26 de julho de 1983a. Aprova o Regulamento Disciplinar para a Marinha e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jul. 1983a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1983/d88545.html>. Acesso em: 08 ago. 2022.

_____. Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983b. Aprova o regulamento para as polícias militares e corpos de bombeiros militares (R-200). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 out. 1983b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d88777.htm>. Acesso em: 08 ago. 2022.

_____. Decreto-lei nº 10.004, de 05 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 set. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm>. Acesso em: 01 jun. 2022.

_____. Decreto-lei nº 10.01, de 21 de outubro de 1969b. Código Penal Militar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 1969. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1001.htm>. Acesso em: 02 dez. 2022.

_____. Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969c. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 fev. 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 out. 2021.

_____. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 1960**. VII Recenseamento Geral do Brasil, v. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1960. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Lei nº 12.086, de 6 de novembro de 2009. Dispõe sobre os militares da Polícia Militar do Distrito Federal e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (...); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 nov. 2009.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 12 ago. 1971, p. 6377.

_____. Lei nº 6.880, de 09 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. 1980.

_____. Lei nº 7.289, de 18 de dezembro de 1984. Dispõe sobre o Estatuto dos Policiais-Militares da Polícia Militar do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 19 dez. 1984.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação, 2023. Ofício Circular nº 4/2023/COGEF/DPDI/SEB/SEB-MEC/ Processo SEI nº 23000.022272/2023-16. **Sistema Eletrônico de Informação**, n. 7485322B, Brasília, DF, 10 jul. 2023.

_____. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. Embargos de Declaração Cível DF 0701299-47.2020.8.07.0018. Apelante: Sindicato dos Professores do Distrito Federal. Apelado: Distrito Federal. Relator: Getúlio de Moraes Oliveira, 24 nov. 2021. 7ª Turma Cível. **Diário de Justiça Eletrônico**, Brasília, DF, n. 232, 14 dez. 2021. Disponível em: <<https://tj-df.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/1340856210/7012994720208070018-df-0701299-4720208-070018/-inteiro-teor-1340857488>>. Acesso em 26 jul. 2022.

BRIDGMAN, Todd; CUMMINGS, Stephen; BALLARD, John A. Who Built Maslow's Pyramid? A History of the Creation of Management Studies' Most Famous Symbol and Its Implications for Management Education. **Academy of Management Learning and Education**. n. 1, v. 18, p. 81-98, mar. 2019.

BURDEAU, Georges. **L'État**. Paris: Seuil, 1970.

BURKE, Jeremy. Call out the troops: classroom, discipline and authority. In: DILLON Justin; MAGUIRE, Meg (Orgs). **Becoming a teacher: issues in secondary education**. 4ª ed. London: McGraw-Hill, 2011.

BURKE, Jeremy. Classroom management. In: DILLON Justin; MAGUIRE, Meg (Orgs). **Becoming a teacher: issues in secondary teaching**. 3ª ed. Buckingham: Open University Press, 2007.

CANDAU, Vera M. e SCAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. FERREIRA, L. F.G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

CARBONARI, Paulo César. Por que educar em Direitos Humanos na educação superior? Diagnósticos, razões e desafios. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra;

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (orgs.). **A formação em Direitos Humanos na educação superior do Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. pp. 91-103.

_____. Sujeito de Direitos Humanos: questões abertas em construção. In: SILVEIRA, Rosa G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2010.

CARDIM, Nathália. Grupo de pais e alunos pede gestão compartilhada com PM no CEF 407. **Jornal Metrópoles**, Brasília, 19 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/grupo-de-pais-e-alunos-pede-gestao-compartilhada-com-pm-no-cef-407>>. Acesso em: 12 set. 2022.

CARDOSO, Renata Braz Neves; DIAS, Fagner de Oliveira. A violência escolar e a função do Batalhão de Policiamento Escolar. **Fonte Segura**, Brasília, DF, n. 183, maio 2023. Disponível em: <<https://fontesegura.forumseguranca.org.br/a-violencia-escolar-e-a-funcao-do-batalhao-de-policiamento-escolar/>>. Acesso em: 09 maio. 2023.

CEDF. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 02/2020-CEDF. Estabelece normas e diretrizes para a educação básica no sistema de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº49, Brasília, DF, 15 mar. 2021.

CIDH. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Situação dos Direitos Humanos no Brasil. **OEA**, ser.L/V/II, doc. 9/21, 12 fev. 2021.

COGLIANESE, Cary, The Limits of Performance-Based Regulation. **University of Michigan Journal of Law Reform**. v. 50, n. 3, p. 525-563, ago. 2017.

CORPO DE BOMBEIROS. Republicação de Transcrição de Elogios. NB CBMDF/SUBCG - 00053-00037321/2022-12. **Boletim Geral do CBMDF** nº 45, Brasília, DF, 08 mar. 2022.

DANTAS, Ivo. **Da defesa do estado e das instituições democráticas na nova Constituição**. Rio de Janeiro: Aide, 1989.

DEMO, Pedro. **Disciplina da disciplina**. Brasília: Blog, 2015a. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1bSCbDCyO2_tDliBumS7UftgBuu2a8u95U0I5H4P0dLM/pub>. Acesso em: 30 set. 2021.

DEMO, Pedro. **Militarização da escola**. Brasília: Blog, 2019. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vSA9DA-XeYirFYRlkSug3AjeZbcfNynRe5DgJiY8qfYh-tMRxUBCx6GoR7OKyN_dQ/pub>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DEMO, Pedro. **O que é aprender?** Brasília: Blog, 2021. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com/2022/07/alter-1653-o-que-e-aprender.html>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DEMO, Pedro. **Obviedades não óbvias da educação** – educação como docilização dos corpos e mentes. Brasília: Blog, 2015b. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com/2020/11/ensaio-543-obviedades-nao-obvias-da.html>>. Acesso em: 12 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Lei Orgânica do Distrito Federal. **Diário da Câmara Legislativa**, nº87, Brasília, DF, 09 jun. 1993.

_____. Lei nº 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. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº29, Brasília, DF, 08 fev. 2012, p. 01-05.

_____. Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019. 2019a. 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, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº23, Brasília, DF, 01 fev. 2019.

_____. Portaria Conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019. 2019b. Dispõe sobre a implementação do projeto escolas de gestão compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de unidades escolares específicas da rede pública de ensino do Distrito Federal em colégios cívico-militares do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº207, Brasília, DF, 30 out. 2019.

_____. Portaria Conjunta nº 11, de 31 de outubro de 2019. 2019c. 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. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº207, Brasília, DF, 30 out. 2019.

_____. Portaria Conjunta nº 15, de 14 de agosto de 2020. Institui o I Concurso Cultural da Segurança Pública para os colégios cívico-militares do Distrito Federal, sob o tema “Segurança Conectada: o olhar da juventude sobre a Cultura de Paz e a pandemia”, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº171, Brasília, DF, 09 set. 2020.

_____. Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020. 2021a. Dispõe sobre a implementação do projeto escolas de gestão compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, revoga a Portaria conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019 e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº22, Brasília, DF, 02 fev. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2019d. Ofício SEI-GDF nº 11/2019 - SEE/CREPARAN/CED 01 do Itapoã/ Processo SEI nº 00080-00208647/2019-16. **Sistema Eletrônico de Informação**, n. 31495981, Brasília, DF, 18 nov. 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2019e. Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019). **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº102, Brasília, DF, 31 maio 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2021b. Portaria nº 325, de 07 de julho de 2021. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº127, Brasília, DF, 08 jul. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2022a. Portaria nº 89, de 08 de fevereiro de 2022. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº29, Brasília, DF, 10 fev. 2022.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2022b. Portaria nº 1.096, de 18 de novembro de 2022. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº216, Brasília, DF, 21 nov. 2022.

_____. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. Acórdão nº 1380740. Apelação Cível nº 0701299-47.2020.8.07.0018. 7ª Turma Cível. Apelante: Sindicato dos professores no Distrito Federal. Apelado: Distrito Federal. Brasília: TJDF, 2021c. **Diário de Justiça Eletrônico**, sem página cadastrada, 08 nov. 2021.

DUTRA, Francisco. Ibaneis defende gestão compartilhada: “Chega de esquerdopatas. Se quiserem, vão à Justiça”. **Jornal Metrôpoles**, Brasília, 19 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/ibaneis-sobre-criticas-a-gestao-compartilhada-chega-de-esquerdopatas-se-quiserem-vao-a-justica>>. Acesso em: 24 out. 2021.

DUTRA, Francisco. Mesmo com militares, ocorrências dobram em escolas militarizadas do DF. **Jornal Metrôpoles**, Brasília, 21 jun. 2022. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/mesmo-com-militares-ocorrencias-dobram-em-escolas-militarizadas-do-df>>. Acesso em: 13 set. 2022.

EDUCAÇÃO e PM são parceiras em quatro colégios da rede pública. Secretaria de Estado de Educação. **Agência Brasília**, 01 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/educacao-e-pm-sao-parceiras-em-quatro-colegios-da-rede-publica/>>. Acesso em: 06 set. 2021.

ESCOLA MILITARIZADA: um debate sobre a proposta de gestão compartilhada da educação. Tv Senado. **YouTube**, 13 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UoVJ5eVNsW4&feature=youtu.be>>. Acesso em 28 jun. 2022.

ESTRAI, Évelin D. A. **Tensões nas Instituições Escolares: Disciplina e Liberdade, um diálogo entre Freire e Foucault**. Trabalho de Conclusão de curso (licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

ESTRUTURAL é a região com maior melhoria no Índice de Bem-Estar Urbano. **Correio Braziliense**, Brasília, 06 dez. 2022. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/12/5057034-estrutural-e-a-regiao-com-maior-melhoria-no-indice-de-bem-estar-urbano.html>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

EUFRÁSIO, Jéssica. Ibaneis anuncia implementação de quatro escolas militares no DF. **Correio Braziliense**, Brasília, 12 jan. 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/01/12/interna_cidadesdf,730438/ibaneis-anuncia-implementacao-de-quatro-escolas-militares-no-df.shtml>. Acesso em: 30 set. 2022.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Manual de Campanha – Ordem Unida**. 4ª Edição. Brasília:

COTER, 2019, p. 15-16. Disponível em: <<https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/5091/4/EB70-MC-10.308%20%E2%80%93%20Ordem%20Unida%2C%204%C2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o%2C%202019%20-.pdf>>. Acesso em 02 ago. 2021.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Manual de Fundamentos EB20-MF-10.101 O Exército Brasileiro**. 1ª Edição. Brasília: Estado Maior, 2014. Disponível em: <<https://www.eb.mil.br/documents/10138/6563889/Manual+-+O+Ex%C3%A9rcito+Brasileiro/09a8b0d2-81d0-4a69-a6ea-0af9a53eaf45>>. Acesso em 07 dez. 2022.

FERREIRA, Cleber dos Santos. **Práticas de violência no espaço escolar do Distrito Federal: uma interpretação do fenômeno nas aulas de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FLOWERS, Nancy. Como definir Direitos Humanos em Educação? Uma resposta complexa para uma pergunta simples. In: GIORGI, V.; SEBERICH, M. (Eds.). **Perspectivas internacionais em Educação em Direitos Humanos**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

FLOWERS, Nancy *et al.* **Manual de Educação em Direitos Humanos**. Práticas efetivas de aprendizagem, ação e mudança. Minneapolis: Human Rights Resource Center, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Dits et écrits - 1954-1988**. Édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 1994.

_____. Entretien sur la prison: le livre et sa méthode. Entrevista com J. J. Brochier. **Magazine littéraire**, n. 101, p. 27-33, jun. 1975. Disponível em: <<http://libertaire.free.fr/MFoucault193.html>>. Acesso em 01 jul. 2022.

_____. **L'ordre du discours**. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970. Paris: Gallimard, 1971.

_____. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Surveiller et Punir**. Paris: Gallimard, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e

Terra, 1996.

GALLARDO, Helio. **Teoria crítica**: matriz e possibilidade de Direitos Humanos. Trad. Patrícia Fernandes, 1ª ed. São Paulo: Unesp, 2014.

GLOBOPLAY. Secretaria de Educação acata recomendação do MP e substitui a equipe disciplinar do CED 1 da Estrutural. **Bom dia DF**, Brasília, 01 jun. 2022a. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/10628538/>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

GLOBOPLAY. Ibaneis Rocha, governador reeleito do DF, é entrevistado pelo Bom Dia DF. **Bom dia DF**, Brasília, 05 out. 2022b. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/10998353/?s=0s>>. Acesso em: 21 out. 2022.

GLOBOPLAY. Estudantes de colégio militarizado trocam agressões em sala de aula. **DF1**, Brasília, 20 out. 2022c. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/11043472/?s=0s>>. Acesso em: 21 out. 2022.

GODOY, Arlinda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

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

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, mar. 2013.

GOVERNO pretende terceirizar gestões de escolas da rede estadual, em GO. **G1 Goiás**, 18 nov. 2015. Disponível em: <<https://g1.globo.com/goias/noticia/2015/11/governo-pretende-terceirizar-gestoes-de-escolas-da-rede-estadual-em-go.html>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF, 2013. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal. **Regulamento Disciplinar**. Brasília: SSP/DF, 2019. Disponível em: <http://www.ssp.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Regulamento_Disciplinar_CCMDF.pdf>. Acesso em: 28 set 2021.

G1. Distrito Federal. Levantamento da PM aponta aumento em crimes perto de escolas militarizadas. **Bom dia DF**, Brasília, DF, 18 ago. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/bom-dia-df/video/levantamento-da-pm-aponta-aumento-em-crimes-perto-de-escolas-militarizadas-10858852.ghtml>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

HALPERN, Charlotte; LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. As abordagens a partir

dos Instrumentos da ação pública. In: OLIVEIRA, Osmany Porto de; HASSENTEUFEU, Patrick. **Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos**. ENAP, 2021.

HELLER, Hermann. **Teoria do Estado**. Tradução de Lycurgo Gomes da Motta. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

IBGE. Coordenação de população e indicadores sociais. **Pesquisa Nacional de saúde do escolar: 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html>>. Acesso em: 13 maio 2023.

INFODF. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Índice de bem-estar urbano do Distrito Federal 2022**. Brasília: CODEPLAN, 2022. Disponível em: <<https://infodf.ipe.df.gov.br/ivs-df/indice-de-bem-estar-urbano-do-distrito-federal-ibeuf-df/>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

INSTITUTO AURORA para Educação em Direitos Humanos. **Panorama Educação em Direitos Humanos no Brasil**, o biênio 2019-2020 e a perspectiva futura. Aurora: Curitiba, 2021. Disponível em: <<https://institutoaurora.org/wp-content/uploads/2021/04/Relato%CC%81rio-EDH-pt-br-compactado.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2023.

INSTITUTO AURORA para Educação em Direitos Humanos. **Panorama Educação em Direitos Humanos no Brasil**, o biênio 2021-2022. Aurora: Curitiba, 2022. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1Jd8sP0KHLL7nRz0f3TxpRsZaVJMWpZD4/view>>. Acesso em: 07 jun. 2023.

JUNIOR, Erich Meier; BRUZZONE, Virginia Canedo. **Filosofia dos Direitos Humanos aplicada à atuação policial**. Portaria DEE nº 4, de 23 de janeiro de 2020. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://eadsegen.mj.gov.br/pluginfile.php/211557/mod_resource/content/50/modulo1/assets/files/APOSTILAFILOSOFIA.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

JESUS, Rodrigo Ednilson (org.). **Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.

KRUGER, Justin. DUNNING, David. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 77, n. 6, p. 1121-1134, dez. 1999.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. **Militares e o poder**. Curitiba: Contentus, 2020.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory**. New York: Oxford university press, 2007.

LAZZARINI, Álvaro. A ordem constitucional de 1988 e a ordem pública. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 29, n. 115, p. 275-294, set. 1992.

_____. **Estudos de direito administrativo**. 2. ed. São Paulo: Revista dos

Tribunais, 1999.

LEITE, Gisele. Limites e paradoxos da democracia contemporânea. **Jornal Jurid**, online, 29 mar. 2021. Disponível em: <<https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/limites-e-paradoxos-da-democracia-contemporanea>>. Acesso em: 23 out. 2021.

LIMA, Laudirege F.; SOUZA, Bruna de S.; LUCE, Maria Beatriz. A abordagem do Ciclo de Políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. **Revista de estudios teóricos y epistemológicos em política educativa**, v. 3, p.1-29, 2018.

LOPES, Juany A. da Silva. **Do planejamento e implantação dos postos comunitários de segurança no Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Escola de Administração, Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília, 2018.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: Uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado** - Sobre a Reforma do Ensino Jurídico. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito?** 1a ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1982.

MACKINAC CENTER. **A janela de Overton**. Mackinac Center, Midland, jun 2019. Disponível em: <<https://www.mackinac.org/OvertonWindow>>. Acesso em: 04 out. 2021.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

_____. Educación en derechos humanos em América Latina: temas, problemas y propuestas. Uma síntesis analítica de la reunión de Lima. In: CUELLAR, Roberto (org). **Experiencias de educación em derechos humanos em América Latina**. San José: IIDH, USAID, F. Ford, 2000.

MAINARDES, Jefferson. **A pesquisa no campo da política educacional**: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

_____. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc, Campinas*, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006.

_____. **Abordagem do Ciclo de Políticas como epistemologia**. 2020a. Seminário proferido virtualmente na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Youtube, 28 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-GAI4RnAuys>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

_____. **O Ciclo de Políticas nas pesquisas em educação**. 2020b. Youtube, 28 out. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sX5I-YuRe-o>>. Acesso em 02 jun. 2022.

_____. **Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional**. *Rev. Laplage, Sorocaba*, vol.4, n.1, p.186-201, abr. 2018.

_____. **4º Colóquio: A abordagem do Ciclo de Políticas: Contribuições para a Pesquisa em Educação.** Youtube, 11 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WCLoAFn8bGI>>. Acesso em 02 ago. 2022.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luis Armando. A abordagem do Ciclo de Políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria Lourdes P. de (orgs). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, abr. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do Ciclo de Políticas.** 2015. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 23 ago 2021.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MANNHEIM, Karl. **Diagnose unserer Zeit.** Gedanken eines Soziologen. Frankfurt/M.: Büchergilde Gutenberg, 1952.

MANSAN, Jaime Valim. Coerção e Controle: a educação superior no Brasil durante a ditadura civil-militar (1964-1988). **Revista de Pesquisa Histórica**, n. 30.2, fev, 2013.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional.** Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 667 - 688, dez. 2019.

MARTINS, E. Pereira. **Direito Administrativo Disciplinar Militar e sua processualidade.** São Paulo: Editora de Direito Ltda, 1996.

MASLOW, Abraham H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, n. 50, v.4, p. 370–396, jul. 1943. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/h0054346>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MAYER, Otto. **Droit Administratif allemand.** Livre premier. Partie spéciale (police, finance). Paris: V. Giard & E. Brière, 1904.

MAZOR, Matan; FLEMING, Stephen M. The Dunning-Kruger effect revisited. **Nature Human Behaviour**, n. 5, p. 677-678, abr. 2021.

MELO, Maria Teresa Leitão. O chão da escola: construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, dez. 2009.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 667 - 688, dez. 2019.

MENSAGEM do Comandante do Exército Gen Ex Paulo Sérgio. **Defesanet**, Brasília, 17 set. 2021. Disponível em: <<https://www.defesanet.com.br/07set2021/noticia/42107/Mensagem-do-Comandante-do-Exercito-Gen-Ex-Paulo-Sergio/>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO do Distrito Federal e Territórios. Promotoria de Justiça de Defesa da Educação. **Nota Técnica nº 001/2019 – PROEDUC/MPDFT**. Brasília, 13 fev. 2019. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/wp-content/uploads/sites/41/2019/02/Proeduc.pdf>>. Acesso em: 12 maio. 2022.

MONTENEGRO, Maria Eleusa (org) *et al.* **A violência escolar: diagnóstico e propostas de solução**. Brasília: ICPD/ CEUB, 2021.

MOREIRA, Willian. Tarifa dos ônibus no DF será mantida em R\$ 5,50. **Diário do Transporte**, Brasília, 19 maio 2022. Disponível em: <<https://diariodotransporte.com.br/2022/05/19/tarifa-dos-onibus-no-df-sera-mantida-em-r-550/#:~:text=O%20secret%C3%A1rio%20de%20Mobilidade%20do,para%20as%20empresas%20de%20%C3%B4nibus>>. Acesso em: 22 jul.2022.

MOREIRA PINTO, J. B.; TAVARES ZENAIDE, M. de N. O processo de construção e disputas em torno dos Direitos Humanos no Brasil. **Revista Interdisciplinar Sulear**, v. 8, p. 8–30, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários da educação do futuro**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MURRAY, Edelman. **Politics as Symbolic Action: Mass Arousal and Quiescence**. New York: Academic Press, 2013.

NOZU, Washigton C. S; RAMALHO, Mara L.; SANTOS, Arlete R. dos. Políticas e Gestão da Educação Básica em contextos ibero-americanos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, esp., p. 1029-1038, 2021.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Tradução de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OZGA, Jenny. **Policy research in educational settings: contested terrain**. Buckingham: Open University press, 1999.

PASSARINHO, Jarbas. A batalha perdida. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 06 abr. 2009.

PEREIRA, Wellerson Miranda. **“Mas as famílias querem...”**: estudo das representações sociais sobre a militarização da educação no Distrito Federal: o caso do Centro Educacional nº 1 da Cidade Estrutural. 2021. 155 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

PHILLIPS, Nelson; LAWRENCE, Thomas B.; HARDY, Cynthia. Discourse and institutions.

Academy of Management Review, v. 29, n. 4, p. 635-652, 2004.

PINHEIRO, Veralúcia; GUIMARÃES, Ged. A educação na sociedade da mercadoria: militarização e terceirização das escolas públicas no Estado de Goiás. **Perspectiva em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 253-268, jun. 2018.

PINHEIRO, Daniel C; PEREIRA, Rafael D.; SABINO, Geruza F. Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **RBPAAE**, v. 35, n. 3, p. 667 - 688, dez. 2019.

PLANO DE GOVERNO 2019-2022 Ibaneis Rocha, coligação Pra Fazer a Diferença. 2018. Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Distrito_Federal_Ibaneis.pdf>. Acesso em 07 set 2021.

PMDF. Auditoria da Polícia Militar do Distrito Federal. **Relatório de Gestão 2020**. Brasília: PMDF, 2020. Disponível em: <http://www.pmdf.df.gov.br/images/2021/PDF/RELATORIO_DE_GESTAO_FINAL_TCU_2020.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

PMDF. Auditoria da Polícia Militar do Distrito Federal. **Relatório de Gestão 2021**. Brasília: PMDF, 2021. Disponível em: <http://www.pmdf.df.gov.br/images/2022/PDF/RELAT_GESTAO_PMDF_2021_FINAL.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

PMDF. Auditoria da Polícia Militar do Distrito Federal. **Relatório de Gestão 2022**. Brasília: PMDF, 2023. Disponível em: <http://www.pmdf.df.gov.br/images/2023/Marco/Institucional/RELAT_GESTAO_PMDF_2022_FINAL.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

POLICIAL A. **Entrevista Piloto** [05 out. 2021]. Entrevistador: Victor Gabriel Rodrigues Viana de Oliveira. Brasília, 2021. 1 arquivo .mp4 (62 min.).

POLICIAL A. **Entrevista com o policial militar de uma escola-piloto** [04 out. 2022]. Entrevistador: Victor Gabriel Rodrigues Viana de Oliveira. Brasília, 2022. 1 arquivo.mp4 (56min).

POLICIAL B. **Entrevista com policial militar de uma escola-piloto** [21 set. 2022]. Entrevistador: Victor Gabriel Rodrigues Viana de Oliveira. Brasília, 2022. 1 arquivo.mp4 (48min).

POLICIAL C. **Entrevista com policial militar de uma escola-piloto** [20 out. 2022]. Entrevistador: Victor Gabriel Rodrigues Viana de Oliveira. Brasília, 2022. 1 arquivo.mp4 (44min).

POLICIAL D. **Entrevista com policial militar de uma escola-piloto** [21 out. 2022]. Entrevistador: Victor Gabriel Rodrigues Viana de Oliveira. Brasília, 2022. 1 arquivo.mp4 (78 min).

POLICIAL MILITAR que ameaçou 'arrebentar' aluno de escola pública do DF será afastado do cargo, diz PM. **G1**, 10 maio 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/05/10/policial-militar-que-ameacou-arrebentar-aluno-de-escola-publica-do-df-sera-afastado-do-cargo-diz-pm.ghtml>>. Acesso em: 12 maio 2022.

PORTALÉS, Leticia Fontestad; XAVIER, Paulo R. Suárez; GUIMARÃES, Thiago R. Oliveira; FARIAS, Karina da Hora. Polícia preditiva e “negritude”: modelos para a

reprodução de um Estado sem direitos. **Direito.UnB - Revista de Direito da Universidade de Brasília**, v. 6, n. 3, p. 99-128, dez. 2022.

PROEDUC revoga nota técnica sobre o projeto Escola de Gestão Compartilhada. **Comunicação MPDFT**, 11 maio 2022. Disponível em: <<https://www.mpdft.mp.br/portal/index.php/comunicacao-menu/sala-de-imprensa/noticias/noticias-2022/13869-proeduc-revoga-nota-tecnica-sobre-o-projeto-escola-de-gestao-compartilhada>>. Acesso em: 12 maio 2022.

PROJETO piloto da Polícia Militar marca início das aulas na Estrutural. **Polícia Militar do Distrito Federal**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://www.pmdf.df.gov.br/index.php/institucional/hinos-e-cancoes/43-noticias/noticias-institucionais/22768-projeto-piloto-da-policia-militar-marca-inicio-das-aulas-no-ced-1-da-estrutural#:~:text=Vinte%20policiais%20militares%20trabalhar%C3%A3o%20nas,aos%20colegas%20e%20principalmente%20disciplina.>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

RECORD. São Paulo. Assista à íntegra do Jornal da Record. **YouTube**, 08 set. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sMIh7tpsLPc>>. Acesso em: 09 set. 2022.

REDE Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis. **SCIA/Estrutural**. Nossa Brasília: Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.redesocialdecidades.org.br/br/DF/brasilia/regiao/scia-estrutural>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

RODRIGUES, Ana Karolline. Escola militarizada denuncia censura em trabalho de Consciência Negra. **Jornal Metrôpoles.**, Brasília, 24 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/escola-militarizada-denuncia-censura-em-trabalho-de-consciencia-negra>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

RODRIGUES, Marcus. Em escola militarizada do DF, sargento manda aluno negro cortar cabelo. **Jornal Metrôpoles**, Brasília, 22 fev. 2022. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/em-escola-militarizada-do-df-sargento-manda-aluno-negro-cortar-cabelo>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

RODRIGUES, Marcus; CARONE, Carlos; PINHEIRO, Mirelle. Aluno agride policial em escola militarizada do Distrito Federal. **Jornal Metrôpoles**, Brasília, 09 ago. 2022. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/na-mira/aluno-agride-policial-em-escola-militarizada-do-distrito-federal>>. Acesso em: 12 set. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, dez. 2006.

ROSA, Júlia Gabriele L. da; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael B. de. **Políticas públicas**: introdução. Porto Alegre: Jacarta, 2021.

RUBIO, David Sanchez. Crítica a uma cultura estática e anestesiada de Direitos Humanos: por uma recuperação das dimensões constituintes da luta pelos direitos. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 4, n. 7, p.26-60, abr. 2017.

RUSSELL, Nathan J. **An Introduction to the Overton Window of Political Possibilities**.

Midland, USA: Mackinac, 2006. Disponível em: <<https://www.mackinac.org/7504>>. Acesso em: 03 out. 2021.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Mimese, memória e violência aberturas críticas para uma cultura dos Direitos Humanos. In: RODINO, Ana Maria [et al.] (org). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

SALTO para o futuro. Debate sobre violência nas escolas com Miriam Abramovay e Eduardo Ribeiro. **Canal Saúde**, Brasília, 26 abr. 2023.

SANT'ANNA, Chico. Consciência Negra foi parar no banco dos réus. **Brasília por Chico Sant'anna**, Brasília, DF, 07 jan. 2022. Disponível em: <<https://chicosantanna.wordpress.com/2022/01/07/consciencia-negra-foi-parar-no-banco-dos-reus/>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SANTOS, Catarina A; ALVES, Miriam Fábila. Pelotão, formar, apresentar arma, descansar: os sentidos da educação na escola militarizada. **Observatório das Escolas Militarizadas**, online, set. 2021. Disponível em: <https://fb.watch/eyh2I1BX6_/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SANTOS, Eduardo Heleno de Jesus. A “ameaça comunista” vista pelos militares: entre a memória do regime militar de 1964 e a campanha presidencial de 2010. Anais do 34º Encontro da ANPOCS. 2010. Disponível em: <<https://anpocs.com/index.php/papers-34-encontro/st-8/st12-6/1444-esantosa-ameaca/file>>. Acesso em 18 out. 2021.

SANTOS, Julia G. Schmidt. **O projeto político pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática**. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

SANTOS, Mariana Teixeira; SILVA, Thiago de Faria. Militarização das escolas públicas do Distrito Federal: uma análise sobre a violência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 506 - 524, abr. 2021.

SAVAGE, Glenn C.; GERRARD, Jessica; GALE, Trevor; MOLLA, Tebeje. A política da sociologia crítica das políticas: mobilidades, amarras e redes de elite. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-18, 2022.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008.

SCHWARCZ, Lilia. A questão racial brasileira vista por três professores: Florestan Fernandes, Oracy Nogueira e João Baptista Borges Pereira. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 168-179, fev. 2006

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de Soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-pedagógico**. CCM CED 01 da Estrutural. Estrutural: SEED, 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ccm_df_ced_01_estrutural.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-pedagógico**. CCMDf CED 03 Sobradinho. Brasília: SEED, 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ccm_ced_03_sobradinho.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-pedagógico**. Centro Educacional 07 de Ceilândia – Colégio Cívico-Militar do DF. Escola de campeões (planejamento participativo-estratégico). Ceilândia: SEED, 2022c. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ced_07_ceilandia.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-pedagógico**. Colégio Cívico Militar do DF – Centro Educacional 308 do Recanto das Emas. Recanto das Emas: SEED, 2022d. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ced_308_recanto_das_emas.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Verdade e mentiras sobre a gestão compartilhada**. 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/verdades-e-mentiras/>>. Acesso em: 23 set. 2021.

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

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SOUSA, Mauricio. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas educacionais. **Revista de estudios teóricos y epistemológicos en política educativa**, v.3, p. 1-22, 2018.

SOUSA, Nair H. Bicalho de. Retrospectiva histórica e concepções da Educação em e para os Direitos Humanos. In: PULINO, Lúcia H. C. Z. et al. (Orgs). **Educação em e para os Direitos Humanos**. Biblioteca Educação, Diversidade Cultural e Direitos Humanos, volume I. Brasília: Paralelo 15, 2016.

SOUSA, Nair H. Bicalho de. Trajetória histórica e desafios da Educação em Direitos Humanos no Brasil e na América Latina. **Revista Esmat**, v. 9 n. 13, p. 87-102, dez. 2017.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. O Direito Achado na Rua: condições sociais e fundamentos teóricos. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 4, p. 2776-2817, 2019.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo; ESCRIVÃO FILHO, Antônio. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre Direitos Humanos**. Belo Horizonte: D'Placido, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma concepção intercultural dos Direitos Humanos. 2019a. In: MENESES, Maria P. et al. **Construindo as Epistemologias do Sul: Para um pensamento alternativo de alternativas**. Volume II. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019, p.111-138.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma pedagogia do conflito. 2019b. In: MENESES, Maria P. et al. **Construindo as Epistemologias do Sul: Para um pensamento alternativo de**

alternativas. Volume II. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019, p. 525-546.

SOUZA, Caroline Garcia. **Lewis Carrol e a educação vitoriana em Alice no País das Maravilhas**. 2020. Não publicado. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ppgletas/wp-content/uploads/2020/06/SOUZACaroline.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

TAHAN, Lilian; EUGENIA, Maria. Ibaneis implementará gestão compartilhada com a PM nas escolas que rejeitaram modelo. **Jornal Metrôpoles**, Brasília, 18 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/colunas-blogs/grande-angular/ibaneis-implementara-gestao-compartilhada-com-a-pm-nas-escolas-que-rejeitaram-modelo>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

TEIXEIRA, Isadora. Ibaneis diz que vai manter escolas cívico-militares no DF, apesar de decisão de Lula. **Jornal Metrôpoles**, Brasília, 12 jul. 2023. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/colunas/grande-angular/ibaneis-diz-que-vai-manter-escolas-civico-militares-no-df>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

THRUPP, Martin; LUPTON, Ruth. Taking school contexts more seriously: the social justice challenge. **British journal of educational studies**, v. 54, n. 3, p. 308-328, set. 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/32069989/Taking_School_Contexts_More_Seriously_The_Social_Justice_Challenge>. Acesso em: 08 dez. 2022.

TIELLET, Maria do Horto Salles. Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão. **RBPAAE**, v. 35, n. 3, p. 806 - 827, set. 2019.

TORRES, Felipe; CARONE, Carlos; PINHEIRO, Mirelle. Após chamar PM de “cagão”, professora do DF é condenada a pagar R\$ 5 mil e pedir desculpas. **Jornal Metrôpoles**, Brasília, 01 jul. 2023. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/namira/apos-chamar-pm-de-cagao-professora-do-df-e-condenada-a-pagar-r-5-mil-e-pedir-desculpas?amp>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1967.

UFG. Canal Pensar em Direitos Humanos-UFG. **O que é Educação em Direitos Humanos?** Youtube, 03 ago. 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/OLetxpfJ1P0>>. Acesso em: 21 out. 2021.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto político-pedagógico: uma cor possível**. 17 ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma P. Alencastro; SILVA, Edileuza F.; FERNANDES, Rosana C. de Arruda. Militarização e escola sem partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-26, 2020.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5ª edição. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia M. Braga. A insurgência de uma geração de jovens

conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim. **Rev. Retrato da Juventude**. Estudos Avançados, n. 34, v. 99, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.023>. Acesso em: 19 ago. 2021.

WELLER, Wivian; SEVERO, Ricardo G; ARAÚJO, Gabrielle Caseira. Jovens de direita e extrema-direita: posicionamentos políticos no ensino médio. **Rev. Linhas Críticas**, v. 27, Universidade de Brasília, 2021.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. A Linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria *et al* (orgs). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: CCTA, 2016, p.39-89.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas



Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania
Linha de Pesquisa Educação em e para os Direitos Humanos

1. IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

NOME: _____

IDADE: _____

POSTO/GRAD.: _____ () ATIVO(A) () INATIVO(A)

LOTAÇÃO NA PMDF: _____

TEMPO DE SERVIÇO: _____

ESCOLA DA REDE PÚBLICA QUE ATUA:

2. FORMAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO

2.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA: () FUNDAMENTAL () MÉDIO () SUPERIOR
() OUTRO: _____

2.2 CURSOS NA PMDF QUE REALIZOU:

2.3 FORMAÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL:

2.4 FORMAÇÃO RELACIONADA À ÁREA DOS DIREITOS HUMANOS

2.5 INFORMAÇÕES ADICIONAIS RELEVANTES:

3.—ENTREVISTA

3.1 Perguntas de ordem pessoal (convicções, opiniões)

- 1) Como você tomou conhecimento acerca da política de escolas com gestão compartilhada do Governo do Distrito Federal?
- 2) Como você recebeu o convite para compor a equipe de militares na escola?
- 3) Qual é a habilidade ou característica (pessoal ou profissional) que você possui e que acredita ter sido relevante para a sua seleção para compor a equipe da escola?

3.2 Perguntas atinentes à implementação do programa

- 4) Você tomou conhecimento acerca das articulações com as escolas e a Secretaria de Educação no processo de implementação do programa? Se sim, poderia relatar?

- 5) Como foi a formação ou a capacitação dada pelo Governo para os militares? Fale um pouco sobre o assunto.
- 6) Você acredita que o currículo proposto na capacitação inicial foi suficiente para a concretização do projeto? Consegue apontar aspectos positivos e negativos?
- 7) Foi falado sobre Direitos Humanos no curso de capacitação? Se sim, essa abordagem foi inédita ou repetida para você? Conseguiria sintetizar essa noção de Direitos Humanos?

3.3 Perguntas a respeito da prática

- 8) Descreva um pouco sobre a atividade desempenhada pelos militares nas escolas.
- 9) Quais as principais dificuldades identificadas na prática? Como vocês lidam com elas?
- 10) Como a política, na sua ótica, foi recebida pela comunidade escolar? Houve resistências (individual ou coletiva)?
- 11) Existe um empreendedor da política na escola (alguém que trabalha a defesa e o convencimento do modelo internamente)? Se não, quem exerce esse papel?
- 12) Como é o relacionamento dos profissionais da escola (diretores, coordenadores, professores, assistentes etc) com os policiais militares?
- 13) Você leu as normativas do programa? Se sim, houve mudanças das regras e diretrizes para o cotidiano escolar? Se sim, pode exemplificar ?
- 14) Na sua visão, houve mudanças ou alterações das regras e diretrizes no campo prático pelos professores e outros envolvidos na implementação do projeto? Se sim, pode apontar alguns?
- 15) Os policiais militares têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 16) Alguma diretriz ou regra descrita nos textos foi alterada, adaptada ou reavaliada após a implementação na prática? Se sim, pode citar exemplos?
- 17) Nesse período que esteve nas escolas, qual é a sua avaliação quanto ao impacto da política para os alunos? E para os professores? E para os pais?
- 18) O que você entende como disciplina? E como ela favorece a gestão disciplinar?
- 19) Eu não tenho mais perguntas. Você gostaria de acrescentar alguma informação que não foi contemplada anteriormente?