



UnB

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação

**A PRÁXIS DE UMA DIRETORA NA GESTÃO DE UMA ESCOLA
MILITARIZADA**

GUILHERME DE OLIVEIRA LOMBA SERAFIM

**Brasília – DF
2021**

GUILHERME DE OLIVEIRA LOMBA SERAFIM

**A PRÁXIS DE UMA DIRETORA NA GESTÃO DE UMA ESCOLA
MILITARIZADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva.

SS481dp Serafim, Guilherme de Oliveira Lomba
A PRÁXIS DE UMA DIRETORA NA GESTÃO DE UMA ESCOLA
MILITARIZADA / Guilherme de Oliveira Lomba Serafim;
orientador Edileuza Fernandes Silva. -- Brasília, 2021.
163 p.

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

1. Diretor escolar. 2. Educação. 3. Militarização escolar.
4. Práxis. 5. Projeto político-pedagógico. I. Fernandes
Silva, Edileuza, orient. II. Título.

GUILHERME DE OLIVEIRA LOMBA SERAFIM

A PRÁXIS DE UMA DIRETORA NA GESTÃO DE UMA ESCOLA MILITARIZADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva.

Defendido em 16 de dezembro de 2021

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva (orientadora)
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira (examinador externo)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.^a Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues (examinador externo)
Instituto Federal de Brasília – IFB

Prof.^a Dra. Catarina de Almeida Santos (examinadora interna)
Universidade de Brasília – UnB

*Dedico este trabalho à Larissa,
ao Nicolas (in memoriam), à Catarina e à Mariana.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a meu Deus, Jesus Cristo, autor e consumidor da minha fé.

Por toda abnegação, por todas as manhãs, tardes, noites e até madrugadas de apoio, à minha esposa Larissa, companheira, amiga, apoiadora, incentivadora, a primeira a acreditar que eu conseguiria. Obrigado por me ensinar a escrever um artigo; não há minhas vitórias, apenas nossas vitórias. Se terminei, foi por causa do seu sustento, do seu apoio, das suas orações.

Às minhas filhas Catarina e Mariana que, mesmo tão novas, sempre entenderam que o papai tinha de estudar. Obrigado por terem renunciado ao tempo que era de vocês e por serem tão compreensivas. Vocês são o meu Norte.

Aos meus pais José e Alba que tanto trabalharam para que nós tivéssemos uma vida. Obrigado pela vida que me deram.

Aos meus sogros Paulo e Deborah, por todo o apoio, por todas as conversas, os incentivos e o tempo investido na minha formação. Sem vocês jamais teria chegado aonde estou.

Aos meus cunhados Danilo e Daniel, e suas famílias, pela ajuda, pelos recursos tecnológicos e pelo apoio incondicional que permitiram muito mais agilidade e facilidades para a conclusão deste relatório de pesquisa.

À professora Edileuza, minha orientadora, pelo olhar atencioso, cuidadoso, ético e preciso comigo e com esta pesquisa. Por todo o respeito intelectual, independente da situação, sua escuta sempre me incentivou. Obrigado por acreditar em mim, entre puxões de orelha, palavras de incentivo e elogios, você é responsável por grande parte do meu aprendizado e desse texto.

Aos meus colegas de Mestrado que muito contribuíram para o crescimento dessa pesquisa, em especial à Dani, Janylla, Rhaíssa, Alessandra e Afrânio, por todo o incentivo, pelo cuidado e pelo apoio.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (Prodocência) do qual esta pesquisa faz parte. Obrigado por me incluírem e contribuírem para toda a discussão teórica desta análise.

Aos professores que me marcaram como ser humano e me ensinaram acerca do que é ser um docente: do meu ensino médio: Roque Matias (*in memoriam*) e André Fratteezi, por terem me incentivado a me tornar professor; da minha graduação em Física na UnB: Cássio Laranjeiras e Joaquim Neto, por sempre acreditarem que a educação vai dar certo. Um agradecimento especial e carinhoso aos meus professores do Mestrado na UnB: Benedetta Bisol (PPGE-UnB), Edileuza Fernandes Silva (PPGE-UnB), Edson Marcelo Húngaro (PPGEF-UnB), Francisco Thiago Silva (PPGE-UnB), Jose Vieira de Sousa (PPGE-UnB), Maria Abádia

da Silva (PPGE-UnB) e Nathália Cassetari (PPGE-UnB). Obrigado por esses anos de muito estudo, crescimento e aprendizado. Levarei vocês comigo para toda a vida.

À banca de defesa pelo tempo dedicado à leitura cuidadosa desse relatório de pesquisa, pelas valorosas contribuições feitas ao trabalho, especialmente por me apresentarem, na qualificação, Antonio Gramsci como referencial teórico. Ao professor Dr. Rodrigo da Silva Pereira, ao professor Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues, à professora Dra. Catarina de Almeida Santos, à professora Dra. Maria Abádia da Silva, e à professora Dra. Rosana César de Arruda Fernandes. Muito obrigado, sinto-me honrado pelo esforço de vocês.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), por ter investido em mim permitindo minha dedicação exclusiva a essa pesquisa e concedendo o afastamento remunerado para estudos. Além disso, à SEDF e ao PPGE, por terem entendido a situação que a pandemia do COVID-19 me trouxe enquanto indivíduo e terem aceitado a prorrogação do prazo para a defesa desta dissertação.

Aos trabalhadores de todos os tempos, submetidos a diferentes regimes de trabalho e que são produtores de riqueza, motor da práxis humana. De alguma forma, esse trabalho se insere nessa práxis.

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

RESUMO

A militarização de escolas públicas no Brasil não é um fenômeno recente, data do final da década de 1990 e vai instituindo-se no bojo de mudanças neoconservadoras que afetam a educação brasileira. Atrelada à suposta qualidade da escola militar de carreira, instituição *sui generis* que não segue as regras nem os objetivos do sistema de educação público, em 2019, o governo do Distrito Federal, por meio da Portaria Conjunta nº 01/2019, deu início à implementação do projeto “Gestão Compartilhada” em escolas da rede pública em parceria com a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar, a despeito da Lei 4.751/2012 de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do DF. Com esse instrumento inicia-se o processo de Policiais Militares e Bombeiros Militares tornarem-se responsáveis por parte da gestão escolar de onze escolas públicas no que concerne à gestão da disciplina escolar. Diante desse cenário, foi objetivo-geral desta pesquisa analisar as implicações da militarização na práxis do diretor na gestão do projeto político-pedagógico de uma escola pública do DF, o qual se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) identificar as modificações geradas pela militarização no PPP da escola; b) compreender as percepções expressas pelos coordenadores pedagógicos, pela supervisora pedagógica e pelos docentes acerca da práxis da diretora na gestão (concepção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação) do PPP em escola militarizada; c) apreender as mediações feitas pela diretora escolar para garantir os princípios da gestão democrática no projeto da escola militarizada; e d) compreender as percepções da diretora acerca da sua práxis na gestão do PPP de uma escola militarizada. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa sustentou-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, calcada em um referencial teórico fundamentado em autores críticos. A organização dos dados e a geração das categorias de análise foram feitas pela Análise de Conteúdo. No processo de análise, dados de documentos e entrevistas foram triangulados, articulados com o campo teórico e mediados pelo movimento dos acontecimentos da realidade social em que se desenvolve a práxis da gestora. A abstração da realidade de uma escola militarizada revela uma totalidade complexa e contraditória. Os resultados da pesquisa revelam que, devido à falta de condições estruturais e à precarização do trabalho docente, a práxis da diretora é baseada teoricamente no senso comum hegemônico das classes dirigentes e justificada pela militarização da gestão escolar, o que causou alterações no projeto político-pedagógico da escola e nas mediações feitas pela diretora para garantir os princípios da gestão democrática. Além disso, os argumentos utilizados pelo governo para a militarização de escolas no DF não se sustentam.

Palavras-chave: Diretor escolar. Educação. Militarização escolar. Práxis. Projeto político-pedagógico.

ABSTRACT

The militarization of public schools in Brazil is not a recent phenomenon, it dates back to the late 1990s and is taking place in the wake of neoconservative changes that affect Brazilian education. Linked to the supposed quality of the military career school, a *sui generis* institution that does not follow the rules or objectives of the public education system, in 2019, the government of the Federal District, through Joint Ordinance No. 01/2019, began implementation of the “Shared Management” project in public schools in partnership with the Military Police and the Military Fire Department, despite Law 4,751/2012 on the Democratic Management of the Public Teaching System in the Federal District. With this instrument begins the process of Military Police and Military Firefighters becoming responsible for part of the school management of eleven public schools with regard to the management of school discipline. Given this scenario, the general objective of this research was to analyze the implications of militarization in the practice of the principal in the management of the political-pedagogical project of a public school in the DF, which unfolded into the following specific objectives: a) identify the modifications generated by militarization in the school's PPP; b) understand the perceptions expressed by the pedagogical coordinators, the pedagogical supervisor and the teachers about the practice of the principal in the management (design, development, monitoring and evaluation) of the PPP in a militarized school; c) to apprehend the mediations made by the school principal to guarantee the principles of democratic management in the project of the militarized school; and d) understand the principal's perceptions about her praxis in the PPP management of a militarized school. From a theoretical-methodological point of view, the research was supported by the assumptions of historical-dialectical materialism, with a qualitative approach of the case study type, based on a theoretical framework based on critical authors. The organization of data and the generation of analysis categories were carried out by Content Analysis. In the analysis process, data from documents and interviews were triangulated, articulated with the theoretical field and mediated by the movement of events in the social reality in which the manager's praxis is developed. The abstraction of the reality of a militarized school reveals a complex and contradictory totality. The research results reveal that, due to the lack of structural conditions and the precariousness of teaching work, the principal's praxis is theoretically based on the hegemonic common sense of the ruling classes and justified by the militarization of school management, which caused changes in the political project. the school's pedagogical aspects and in the mediations carried out by the principal to guarantee the principles of democratic management. Furthermore, the arguments used by the government for the militarization of schools in the DF do not hold up.

Keywords: School principal. Education. School militarization. Praxis. Political-pedagogical project.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Mapa das cidades com Colégios Militares em funcionamento no Brasil em 2021. . | 22 |
| Figura 2: Fases da Análise de Conteúdo | 47 |
| Figura 3: Mapa dos estados que aderiram ao Programa das Escolas Cívico-Militares..... | 63 |
| Figura 4: Nome e localização dos colégios de Gestão compartilhada no DF | 69 |
| Figura 5: Distribuição das escolas públicas no DF | 70 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Dados de defasagem idade-série da escola pesquisada entre 2017 e 2019 | 37 |
| Tabela 2: Número de estudantes e percentual de aprovados sem dependência, com dependência, reprovados e abandono do CEF pesquisado. | 37 |
| Tabela 3: IDEB da escola - 2017 a 2019 | 37 |
| Tabela 4: Escolas Militarizadas e respectivos IDHs do subterritório em que estão inseridas.. | 69 |
| Tabela 5: Votos válidos por região recebidos pelo Governador eleito do DF em 2018 | 71 |
| Tabela 6: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola - 2017 a 2019.. | 127 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Projetos de leis para a criação de Colégios Militares | 21 |
| Quadro 2: perfil dos interlocutores | 39 |
| Quadro 3: Termos indutores da pesquisa na BDTD..... | 50 |
| Quadro 4: Pesquisas encontradas na BDTD com base nos termos indutores do quadro 2 | 51 |
| Quadro 5: Termos indutores da pesquisa na plataforma SciELO | 54 |
| Quadro 6: Publicações encontradas na SciELO relacionadas ao tema do projeto | 54 |
| Quadro 7: Termos indutores da pesquisa no Google Acadêmico | 56 |
| Quadro 8: Pesquisas encontradas no Google Acadêmico com os termos indutores do quadro 6 | 56 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Aprovação com e sem dependência, reprovação, afastamento por abandono e defasagem idade-série da escola Célula entre os anos de 2017 e 2019..... | 127 |
| Gráfico 2: comparação entre o Ideb do DF e da escola Célula: | 128 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|---|
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CBMDF | Corpo de Bombeiros Militares do DF |
| CCMDF | Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal |
| CEF | Centro de Ensino Fundamental |
| CF | Constituição Federal de 1988 |
| CLDF | Câmara Legislativa do DF |
| Codeplan | Companhia de Planejamento do Distrito Federal |
| COVID-19 | Vírus Corona |
| CRE | Coordenação Regional de Ensino |
| CRENB | Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante |
| DF | Distrito Federal |
| EAPE | Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação |
| EGC | Escolas de Gestão Compartilhada |
| EJA | Ensino de Jovens e Adultos |
| GDF | Governo do Distrito Federal |
| Ib. id. | Na mesma obra, na mesma página |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| Idem | O mesmo autor |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LGC | Lei de Gestão Democrática |
| MDB | Movimento Democrático Brasileiro |
| MEI | Microempreendedor Individual |
| MPPI | Ministério Público do Piauí |
| MPDFT | Ministério Público do Distrito Federal e Territórios |
| OTP | Organização do Trabalho Pedagógico |
| PDAF | Programa de Descentralização Administrativa e Financeira |
| PDCA | Profissão Docente, Currículo e Avaliação |
| PECIM | Programa Escolas Cívico-Militares |
| PL | Projeto de Lei |
| PMDF | Polícia Militar do DF |
| PP | Projeto Pedagógico |
| Prodocência | Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico |
| Proeduc | Procuradoria de Justiça de Defesa da Educação |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| RA | Região Administrativa |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| SEDF | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |
| Segecom | Subsecretaria de Escolas de Gestão Compartilhada |

| | |
|-----------|---|
| Sinpro-DF | Sindicato dos Professores do Distrito Federal |
| SOE | Serviço de Orientação Educacional |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UnB | Universidade de Brasília |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHO DA PESQUISA | 29 |
| 2.1 Abordagem epistemológica crítico-dialética na pesquisa | 29 |
| 2.2 Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso | 34 |
| 2.3 Sujeitos da pesquisa..... | 38 |
| 2.4 Procedimentos para o levantamento de dados..... | 39 |
| 2.4.1 Análise documental | 40 |
| 2.4.2 Questionário eletrônico: caracterização dos participantes na pesquisa | 41 |
| 2.4.3 Entrevistas semiestruturadas para apreender as percepções dos sujeitos..... | 41 |
| 2.4.4 Observação do movimento de construção do PPP | 42 |
| 2.5 Organização e análise dos dados das entrevistas e dos documentos dos PPPs | 42 |
| 2.5.1 Primeira Fase: pré-análise | 43 |
| 2.5.2. Segunda Fase: exploração do material | 43 |
| 2.5.3 Terceira fase: tratamento dos resultados e inferências | 45 |
| 3 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO ESTUDADO | 48 |
| 3.1 - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)..... | 49 |
| 3.2 - Scientific Electronic Library Online (SciELO) | 54 |
| 3.3. Google Acadêmico | 55 |
| 4 MILITARIZAÇÃO DE ESCOLA NO DISTRITO FEDERAL – BREVE HISTORICIZAÇÃO..... | 63 |
| 4.1 Modelo de gestão híbrida no DF: projeto de militarização escolar..... | 65 |
| 5 ESCOLA MILITARIZADA DO DISTRITO FEDERAL: PRÁXIS DA GESTORA ESCOLAR..... | 77 |
| 5.1 Adesão da escola Célula à militarização: a insegurança como motivação..... | 77 |
| 5.2 Projeto político-pedagógico: em busca de identidade para a escola..... | 81 |
| 5.3 Função social da escola militarizada: submissão ou emancipação dos sujeitos?..... | 86 |

| | |
|---|-----|
| 5.4 PPP de escola: modificações promovidas pela gestão militarizada | 94 |
| 5.5 Práxis da gestora na escola militarizada | 98 |
| 5.5.1 Senso comum como fundamento da práxis da gestora escolar | 100 |
| 5.5.2 A prática da diretora: mediações entre a gestão democrática e a militarização | 114 |
| 6 Concreto pensado: considerações finais acerca da práxis da gestora em uma escola militarizada | 134 |
| REFERÊNCIAS | 140 |
| APÊNDICES | 154 |
| ANEXOS | 161 |

1 INTRODUÇÃO

Este relatório de pesquisa intitula-se “a práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada” e desenvolve-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Mestrado acadêmico *stricto sensu* na linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Integra o conjunto de produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (Prodocência) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília cujo objeto, a práxis da diretora, gerou um problema de pesquisa: “como a militarização implica a práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada?”

Inicialmente é relevante compreender o processo de instituição de colégios militares no Brasil, o que nos remete ao Período Imperial. Em 11 de março de 1840, o Regente Pedro de Araújo Lima assinou um Decreto em nome de D. Pedro II, ainda menor de idade, para que fosse criado um colégio para atender aos filhos dos oficiais da Armada Brasileira (Exército) no Arsenal de Guerra da Corte, com o objetivo de prepará-los para a carreira militar. Era uma proposta de caráter ideológico e de controle sobre os estudantes, filhos dos oficiais. No entanto, a criação dessa instituição não se concretizou porque o contexto político do Período Imperial, marcado por sucessões regenciais, não possibilitou o cumprimento do Decreto¹.

Em período posterior, pesquisa na página eletrônica da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial² do Ministério da Defesa informa que Duque de Caxias, Senador do Império entre 1853 e 1862, propôs dois novos projetos de criação do colégio militar no Rio de Janeiro que foram rejeitados no Senado. A motivação dessas propostas era basicamente a mesma do Decreto de 1840: atender aos filhos dos oficiais do exército que lutaram na guerra do Paraguai e perderam suas vidas. A proposta caracterizava-se pela necessidade de atender aos órfãos da guerra.

Somente no fim do Império, por meio do Decreto nº10.202/1889 (BRASIL, 1889), de autoria do Ministro da Guerra, Tomás José Coelho de Almeida, foi criado o Colégio Militar do Rio de Janeiro³ para atender gratuitamente aos filhos dos oficiais e de civis, mediante pagamento em pecúnia de joia e pensão anual⁴. De acordo com esse Decreto, a formação no

¹ Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/385527/publicacao/15773482>>. Acesso em 21 out. 2021

² Disponível em: <<http://www.depa.eb.mil.br/historico>>. Acesso em 12 out.2021

³ Disponível em: <<http://www.cmrj.eb.mil.br/>>. Acesso em 21 out. 2021

⁴ O montante a ser pago por estudantes seria entre 430\$000 e 550\$000. A título de comparação, o professor do colégio receberia por ano, segundo o art. 83 (BRASIL, 1889) o equivalente a 3.600\$000 por ano. Além disso, pelo art. 72 os pais deveriam entregar no início do ano todo o enxoval, exceto os filhos de militares que entregavam a

Colégio Militar contemplava, conforme o art. 25, a “educação moral e religiosa, direitos e deveres do cidadão e do soldado, noções práticas de disciplina” (BRASIL, 1889), ou seja, incluía-se a disciplina como componente curricular visando ao controle sobre os comportamentos dos estudantes. Ressalta-se a educação moral como conteúdo recuperado nas propostas atuais das escolas militarizadas, tanto do Programa de Escolas Cívico-Militares (Pecim) como das escolas de Gestão Compartilhada do DF, o que revela que essas escolas de novo não apresentam nada. Na verdade, recuperam antigas propostas implementadas em colégios militares, apenas com um diferencial, as escolas não têm natureza militar, são instituições públicas civis.

Em 1898, o então Ministro da Guerra João Thomaz Cantuária regulamentou, por meio do Decreto nº 2.881, os Institutos Militares de Ensino, e o Colégio Militar do Rio de Janeiro (BRASIL, 1898, arts. 14 a 17) passou a integrá-los. Com relação ao ensino, mantêm-se os elementos de controle militar com a instrução moral e cívica, moral do soldado e a disciplina escolar.

Nesses Institutos, criou-se a hierarquia entre os estudantes, com a graduação em patentes diferentes, além de práticas como exibição de medalhas e conquistas no início de cada ano letivo, penas disciplinares (BRASIL, 1898, art. 45) com diferentes tipos de suspensões das aulas. Na seção disciplinar, encontra-se ainda menção a recompensas que vão de registros em livro à promoção na corporação de discentes que atendiam ao que deles era esperado em uma instituição militar.

Em 1907, com o Decreto nº 6.465/1907, as matérias ministradas no colégio Militar do RJ foram mais especificadas, inclusive com a descrição do plano de ensino de cada aula. Assim, na educação moral, conforme o art. 39, propunha-se evitar, “tanto quanto possível, as divagações inúteis e tendo sempre em vista o culto do dever no desdobramento de todos os sentimentos correlatos que enobrecem o homem, como a honestidade, a firmeza de caráter, a coragem, abnegação” (BRASIL, 1907). A expressão culto do dever chama a atenção por ser utilizada com nova roupagem pelo Coordenador-Geral das Escolas Militarizadas na semana pedagógica da Escola pesquisada no ano de 2021, como veremos no capítulo de análise, ao se referir ao “culto à obediência”, como uma finalidade desse tipo de escola.

O segundo Colégio Militar no Brasil foi criado em Porto Alegre - Rio Grande do Sul pelo Decreto nº 9.397/1912 (BRASIL, 1912), assinado pelo Marechal Hermes da Fonseca e pelo Ministro e Coronel do Exército da Guerra, o gaúcho Antônio Adolfo da Fontoura Mena

Barreto⁵. Em 1919 começou a funcionar o terceiro Colégio Militar de Fortaleza⁶ onde funcionou até 1897 a Escola Militar. Não há menção de dispositivos legais (decreto, lei) que autorizassem sua criação ou que efetivamente o criasse. O primeiro registro encontrado acerca desse Colégio Militar é no Decreto nº 13.782/1919 (BRASIL, 1919) referente à nota de empenho para o pagamento dos professores. No site do Colégio, não há referências a respeito da autorização de funcionamento, apenas menciona que o governo local aprovou a Lei 1.931/1921, transferindo o prédio da instituição para o Ministério da Guerra⁷. Da mesma maneira, o colégio Militar de Barbacena – Minas Gerais, foi criado em 1912 sem o registro de autorização de funcionamento; extinto pelo Decreto nº 16.851/1925.

Houve um hiato de 36 anos entre a criação do Colégio Militar de Fortaleza e o Colégio Militar de Belo Horizonte - MG em 1955 pelo Decreto nº 37.879/1955 (BRASIL, 1955), autorizada pelo potiguar João Fernandes Campos Café Filho e pelo general mineiro Henrique Batista Duffles Teixeira Lott. Esse vácuo de criação pode ser explicado pelo contexto turbulento dos anos 1920 com as disputas em torno da política do café com leite entre São Paulo e Minas Gerais e o golpe militar de Getúlio Vargas, que durou de 1937 a 1946. Esse período foi de controle ideológico do Governo sobre a sociedade, principalmente sobre as escolas públicas que eram vistas como difusoras da ideologia militar. Portanto não haveria a necessidade da criação de novas instituições militares, pois as existentes cumpriam aquela função.

Somente em 1957, Lott conseguiu que fosse assinado pelo também mineiro e policial militar Juscelino Kubitschek de Oliveira o convênio entre o governo federal e o estado de Minas Gerais para a instalação efetiva do Colégio de Belo Horizonte (BRASIL, 1957b). No mesmo ano, foi criado, pelo Decreto 40.843/1957, o Colégio Militar de Salvador⁸ (BRASIL, 1957a) que atualmente, além de colégio, é também o centro de formação complementar do Exército, servindo para a formação dos quadros da força.

Além dessas instituições de ensino, Lott e Kubitschek ainda autorizaram em 1958 e 1959, respectivamente, a criação do Colégio Militar de Curitiba⁹ (BRASIL, 1958) e do Colégio Militar do Recife¹⁰ (BRASIL 1959), provisoriamente instalado na Faculdade de Medicina, por cessão da Universidade do Recife.

⁵ Conforme biografia disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BARRETO,%20Ant%C3%B4nio%20Adolfo%20da%20Fontoura%20Mena.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2021.

⁶ Disponível em: <<https://www.cmf.eb.mil.br/index.php/historico>>. Acesso em: 21 out. 2021.

⁷ Assembleia legislativa do Estado de Fortaleza só possui o arquivo online das legislações a partir de 1984, o que inviabilizou a conferência dessas informações.

⁸ Disponível em: <<https://www.esfcex.eb.mil.br/index.php/historico-cms>>. Acesso em: 21 out. 2021.

⁹ Disponível em: <<http://www.cmc.eb.mil.br/index.php/historico>>. Acesso em 21 out. 2021.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.cmr.eb.mil.br/index.php/historico>>. Acesso em 21 out. 2021.

No período da ditadura militar, entre 1964-1985, foram criados apenas dois Colégios Militares: o de Manaus¹¹ pelo Decreto nº 68.996/1971 (BRASIL, 1971) e o Colégio Militar de Brasília¹² pelo Decreto nº 81.248/1978 (BRASIL, 1978). Após a criação na Capital Federal, novos colégios militares só foram criados após a redemocratização do Brasil no governo do presidente mineiro Itamar Augusto Cautiero Franco: o Colégio Militar de Juiz de Fora¹³, no estado de Minas; o Colégio Militar de Campo Grande¹⁴, em Mato Grosso do Sul, criados pela Portaria Ministerial nº 324, de 29 de junho de 1993; e o Colégio Militar de Santa Maria - RS¹⁵, criado pela Portaria Ministerial nº 115, de 22 de março de 1994¹⁶.

Os últimos colégios militares foram criados no Brasil durante os governos da Presidente Dilma Rousseff e do presidente Michel Temer, respectivamente, o Colégio Militar de Belém (Pará) e de São Paulo (SP). O Colégio Militar de Belém¹⁷ foi autorizado pela Portaria nº 1.034-CMT, de 6 de agosto de 2015¹⁸, e o Colégio Militar de São Paulo¹⁹ foi criado pela Portaria nº 1.694, de 8 de outubro de 2018.

Nesse ínterim, inúmeros Projetos de Lei (PLs) propõem a criação de outros Colégios Militares sem êxito. Essas proposições parecem se relacionar a respostas dos políticos à sua base eleitoral. O quadro 1 reúne informações acerca desses PLs.

Quadro 1: Projetos de leis para a criação de Colégios Militares

| Cidade do Colégio Proposto | Nome do autor do PL | Partido Político |
|-----------------------------------|----------------------------|-------------------------|
| Porto Velho – RO | Sen. Acir Gurgacz | PDT de Rondônia |
| Maceió – AL | Dep. João Lyra | PTB de Alagoas |
| Município de Resende – RJ | Dep. Jair Bolsonaro | PP do Rio de Janeiro |
| Bairro de Realengo – RJ | Dep. Jair Bolsonaro | PP do Rio de Janeiro |
| São Luís – MA | Dep. Carlos Brandão | PSDB do Maranhão |
| Palmas – TO | Sen. Vicentinho Alves | PR de Tocantins |
| São José de Ribamar – MA | Dep. Lourival Mendes | PMN do Maranhão |
| Pinheiro – MA | Dep. Lourival Mendes | PMN do Maranhão |
| Santa Inês – MA | Dep. Lourival Mendes | PMN do Maranhão |
| Conceição do Araguaia – PA | Dep. Wandenkolk Gonçalves | PSDB do Pará |
| Macapá - AP | Dep. Sebastião Bala Rocha | PDT do Amapá |

¹¹ Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/491636/publicacao/15749442>>. Acesso em: 20 out. 2021

¹² Disponível em: <<http://www.cmb.eb.mil.br/index.php/historico>>. Acesso em 21 out. 2021.

¹³ Disponível em: <<https://cmjf.eb.mil.br/historico.php>>. Acesso em 21 out. 2021.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.cmeg.eb.mil.br/historico>>. Acesso em 21 out. 2021.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.cmsm.eb.mil.br/index.php/historico>>. Acesso em 21 out. 2021.

¹⁶ Ambas as portarias não estão disponíveis para consulta, pois apenas os boletins pós 1998 estão disponíveis para consulta, de acordo com o site <http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/boletim_do_exercito/boletim_be.php>. Acesso em 20 out. 2021.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.cmbel.eb.mil.br/historico.html>>. Acesso em 21 out. 2021

¹⁸ Disponível em:

<http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/boletim_do_exercito/copiar.php?codarquivo=1374&act=bre>. Acesso em: 20 out. 2021.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.cmse.eb.mil.br/index.php/historico>>. Acesso em 21 out. 2021

Fonte: Rede de informação Legislativa e Jurídica²⁰. Elaborado pelos autores

O quadro 1 revela que oito projetos de leis são proposições de partidos de direita e centro; e dois, de partidos de esquerda. O atual presidente da República apresentou dois PL para a criação de colégios militares no estado do Rio de Janeiro, sua base eleitoral. Quatro PLs para a criação de colégios no estado do Maranhão, curiosamente um dos estados que não aderiram ao Programa de Escolas Cívico-Militares do governo federal em 2019.

A figura 1 apresenta a distribuição dos colégios militares em funcionamento no Brasil em 2021. Nota-se a concentração no eixo sul-sudeste da metade das instituições, condizente com a maioria dos políticos que autorizou seu funcionamento, reafirmando a forte influência político-partidária na criação dessas instituições. Destaques para a região Sul (03) e Sudeste (04). Talvez isso explique a tendência conservadora da população dessas regiões, o que merece estudos posteriores.

Figura 1: Mapa das cidades com Colégios Militares em funcionamento no Brasil em 2021.



Fonte: DEPA²¹.

Essa breve recapitulação da instituição de colégios militares no Brasil é para reafirmar que eles são distintos das escolas civis militarizadas em relação ao processo de criação e às suas

²⁰ Disponível em:

<<https://www.lexml.gov.br/busca/search?sort=year&keyword=criar+%22col%C3%A9gio+militar%22>>. Acesso em 21 out. 2021

²¹ Disponível em: <<http://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil>>. Acesso em: 20 out. 2021.

finalidades. A militarização de escolas civis é um movimento que se inicia no final da década de 1990 no Estado de Goiás e será discutido posteriormente. Nesse mesmo período em que o governo goiano substituiu profissionais docentes por gestores militares na gestão de escolas públicas, o Distrito Federal passava por avanços e recuos na gestão democrática como veremos no decorrer deste texto.

A pesquisa realizada se desenvolveu em torno do objeto – militarização de escolas de educação básica civis. O interesse pelo tema guarda relação com as experiências pessoais, profissionais e acadêmicas do pesquisador, a partir das quais foi fortalecendo-se o interesse em contribuir para a compreensão desse objeto. Em breve memorial, situo inicialmente a minha inserção na docência.

A docência nunca foi um sonho nem desejo de criança, mas surgiu em minha vida como necessidade e oportunidade. No ensino médio, fui convidado por um dos meus professores de Física para a monitoria junto com outros colegas, com a missão de ajudar colegas na resolução de exercícios. Esse foi meu primeiro contato com uma das atividades realizadas por um professor.

Toda a minha formação escolar inicial ocorreu nas décadas de 1980 e 1990. É importante marcar isso, pois foi o momento em que as ideias pedagógicas sofreram “grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública” com a “primazia da iniciativa privada” (SAVIANI, 2013, p. 428). Como filho de pais de classe média (meu pai, servidor público de uma grande estatal; e minha mãe, ora professora, ora dona de casa), tive a oportunidade de estudar nas “melhores escolas” particulares do Distrito Federal.

Lembro-me de que fez parte da minha formação a frase “já está difícil estudando, sem estudar será impossível”, na direção do que afirma Saviani (2013) de que ter escolarização era uma garantia de acesso ao emprego até a década de 1970. A partir daí, a escolarização vinculava-se à empregabilidade, responsabilizando-se os estudantes pelo sucesso ou pelo fracasso sobre as escolhas; como estudante senti bem essa pressão.

Tive a oportunidade, no entanto, de estudar e aprender, o que nem todos conseguiram e eu tinha facilidade com as áreas de Física e Matemática. Adicionando a essas variáveis, havia uma necessidade, uma vez que, sendo filho de classe média, eu deveria preparar meu futuro profissional (GRAMSCI, 2020b), assim, queria alcançar minha liberdade financeira rapidamente. Foi isso que me motivou na escolha do curso de graduação.

Ao ser aprovado no vestibular da Universidade de Brasília (UnB) para o curso de Física, logo comecei a trabalhar em cursinhos pré-vestibulares e escolas particulares como professor e monitor. Na época eu não via o trabalho pedagógico como um processo intencional, cujo caráter

ontológico e histórico envolve relacionamentos entre professores, gestores, coordenadores pedagógicos, responsáveis e estudantes, orientados à produção de determinado conhecimento (CARDOZO FUENTES e SOARES FERREIRA, 2017).

Hoje olho para trás e vejo que, na verdade, eu era um privilegiado, fruto de um sistema social excludente no qual as minhas chances de cursar a educação superior pública e avançar foram maiores que parte dos estudantes de minha geração. Eu pensava que bastava o discente se esforçar para conseguir bons resultados e quem não conseguisse não havia se esforçado o suficiente, talvez por não ter até então, uma formação crítica, mas instrumentalista e utilitarista, com uma prática desconexa da teoria (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Na universidade, a despeito de haver professores que desacreditavam do potencial dos discentes, havia os que incentivavam, como um me falou uma vez: “acho que a educação vai dar muito certo na sua vida”, fazendo-me refletir que, apesar de todas as dificuldades, entrar na Universidade não é uma vitória intelectual e individual, mas uma vitória política e social.

Ao concluir a graduação, logo fui aprovado em concurso público para a Carreira Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e recebi um “choque de realidade” quando tomei posse. A primeira escola onde lecionei, localizava-se a mais de 37km da minha residência e do meu contexto social, com condições precárias de estrutura física e de segurança.

O Diretor que me recebeu fez toda a diferença, pois o acolhimento e a socialização inicial transmitiram segurança e fizeram eu me sentir com a missão de fazer a diferença na vida daqueles estudantes. Sabia que não seria tão fácil, mas eu deveria aceitar o desafio. Ao longo do ano, não foi diferente, e esse diretor sempre foi um grande incentivador.

Também houve uma professora de História que teve grande influência em minha trajetória, ela foi uma grande incentivadora e mentora. Hoje eu vejo que foi a interação com ela que me deu forças para me manter na SEDF. Por meio dela, comecei a interagir com outros professores em níveis, como preconiza Lima (2002), que envolviam o planejamento coletivo e o desenvolvimento de materiais e aulas com objetivos em comum.

Durante anos nunca havia me envolvido na Gestão Escolar ou na Coordenação Pedagógica, mesmo sendo indicado. Na Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante (CRENB), pela primeira vez, eu me envolvi mais diretamente com o trabalho de coordenação pedagógica e de gestão escolar, após um ano em docência na sala de aula.

Em 2017 fui indicado pelos meus pares para coordenador pedagógico, o que foi uma experiência muito diferente para mim, pois, de maneira geral, sempre fui muito isolado, dentro e fora da sala de aula. Meus planos e projetos nunca foram feitos coletivamente, até mesmo

entre os professores de Física e Ciências, tudo se resumia ao compartilhamento de preocupações com o comportamento, o rendimento dos estudantes e alguma troca de material, o que, na perspectiva de Lima (2002), caracteriza-se como uma interação de baixa complexidade, pouco interdependência e reciprocidade, focada na comunicação verbal.

Como coordenador pedagógico, toda a minha perspectiva de organização teve de mudar e assumi um foco reflexivo e impulsionador do trabalho coletivo com uma ação propositiva e solidária (SILVA e FERNANDES, 2017). Na época eu não pensava dessa maneira nem refletia as minhas ações que eram intuitivas, mas pensava que esse era o meu papel, de articulador, de “liderança pedagógica democrática” (SILVA e FERNANDES, 2017, p.72), mobilizador da equipe de professores com o objetivo de dar vida ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Vivi uma contradição entre o que eu acreditava e o que eu realizava, pois eu pensava que realmente colocava em prática o PPP, porém, pensando acerca da minha prática, hoje eu vejo que fugi muito da minha função. Na época o que realmente fazia era substituir professores que faltavam e disponibilizar material didático solicitado pelos professores, além de dar suporte à gestão com atendimento a pais e estudantes com problemas de saúde e de indisciplina dentro da sala de aula, o que demonstra um desvio da função do Coordenador Pedagógico (FERNANDES, 2007).

Na função de Coordenador Pedagógico, senti-me motivado a mudar a forma de me relacionar dentro da escola. O que me faltava à época era uma teoria que embasasse e orientasse minha prática. Isso veio com a formação continuada na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape), com o curso de formação para os Ciclos de Aprendizagens²². Este curso oportunizou estudar e entender mais a respeito da organização do trabalho pedagógico que contemplou e despertou o desejo de cursar o Mestrado na UnB.

A seriação fez parte da minha constituição como estudante e docente, e os ciclos provocaram a mudança definitiva da minha perspectiva acerca da formação dos sujeitos. Segundo Mainardes (2009), os ciclos de aprendizagens são considerados uma alternativa para o fracasso escolar proveniente da seriação, além de construírem uma escola mais democrática e de qualidade com vistas a garantir as aprendizagens por meio da progressão das aprendizagens que é favorecida quando os objetivos de cada ciclo ficam claramente definidos. Adotam-se

²² O Plano Distrital de Educação (PDE), meta 2, indicava que, no terceiro ano de sua implantação (em 2018), deveria ser adotado, em todo o DF, o modelo de organização escolar em Ciclos de Aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental com o intuito de garantir “o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência deste Plano.” (Distrito Federal, 2015).

pedagogias diferenciadas e a avaliação para promover aprendizagem e facilitar um atendimento diferenciado a cada indivíduo, que normalmente mantém ao final de cada ciclo a possibilidade de retenção.

O curso abriu bastante meus horizontes teóricos, mas a implementação com os professores foi muito conflituosa. Em diversas ocasiões em que eu defendia o modelo dos ciclos, meus colegas o atacavam, principalmente pelo fato de não admitir a reprovação anual. Por um lado, entendo que a reprovação faz parte do poder de ameaça do professor, mas, após o curso, eu percebi que servia mesmo era como punição e alívio do ego como professor: “uma vez que o estudante ‘não fez nada’ eu vou puni-lo com a reprovação”, pensamento de muitos docentes.

Essas reflexões provocadas pela e na formação me marcaram de forma considerável, pois eu me vi nos depoimentos e nos exemplos apresentados pelos formadores. Então eu decidi me desapegar das heranças da formação inicial e das minhas verdades da minha posição de saber e me apegar às aprendizagens dos estudantes. O curso foi, portanto, o recomeço da minha trajetória como docente.

Após um ano na função de Coordenador Pedagógico, fui convidado a compor a equipe gestora como supervisor da escola. Apesar de a função do supervisor na escola ser, de acordo com o art. 13 da Portaria 180 de 2019, “pedagógica, administrativa e financeira” (DISTRITO FEDERAL, 2019), o diretor delegou-me as atribuições exclusivamente pedagógicas. Deveria ser supervisor na gestão e na articulação do PPP no campo pedagógico (VASCONCELOS, 2019) junto aos professores, no entanto sem me alienado do processo administrativo e financeiro.

Nessa perspectiva, montei uma proposta para a implantação do modelo de ciclos que se adaptasse à realidade da escola, considerando: a) planejamento coletivo das ações pedagógicas individuais e coletivas, em um primeiro momento, feito por áreas do conhecimento e, depois, ampliado para as totalidade da equipe; b) extinção da semana de provas com inclusão de avaliações interdisciplinares; c) extinção da avaliação quantitativa com a inclusão “avaliar o desenvolvimento do estudante ao longo do semestre”; d) criação de um formulário em Excel para o preenchimento do relatório de desempenho qualitativo do discente, em substituição ao boletim convencional, com os objetivos de aprendizagens a serem alcançados e o resultado obtido; e) reagrupamentos entre as classes para trabalhar mais individualmente com cada estudante ou grupo de estudantes com problemas similares, independente de reagrupamentos individuais que os professores fizessem em sala de aula.

Apesar das resistências à proposta, assumi a responsabilidade pela formação continuada

dos professores, tomando para mim o papel de intelectual orgânico em uma inserção ativa “na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanentemente’” (GRAMSCI, 2017 p. 53). A maioria acolheu a proposta e contribuiu com ideias para mudar seus enfoques didático-pedagógicos em sala de aula. Hoje vejo que nesse aspecto houve avanços, uma vez que consegui provocar reflexão a respeito do fazer pedagógico de cada um deles.

Após essas experiências, em 2019, comecei a trabalhar na Eape como formador no Programa “Aprender Sem Parar”, proposto pelo Secretário de Educação à época, com o objetivo de investir nas escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb²³), sendo a formação continuada de professores um dos eixos centrais do programa. Como formador, eu ainda percebia a teoria e a prática dissociadas e não como fatores imbricados à atividade e, por isso, indissociáveis, cujo papel de um é retroalimentar o outro, em um movimento dialético (SILVA, K., 2018).

A experiência de formador de professores, tanto na escola como na EAPE, me fez refletir acerca da minha formação. Eu tinha apenas a pós-graduação em nível de especialização, então senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos e buscar algumas respostas para questionamentos que surgiram nesses percursos acadêmicos e profissionais. Dessa forma, busquei o Mestrado acadêmico em Educação na UnB com a percepção de que alcançaria novos horizontes teórico-práticos e elevaria a minha percepção do que é ser professor, coordenador e gestor escolar.

Foi este caminho que me transportou da Física para a Pedagogia e ampliou o meu olhar das ciências “exatas” para as ciências humanas com uma mudança epistemológica.

Nesse interregno, no DF, a partir de 2019, no bojo de movimentos conservadores emanados de políticas nacionais, foi implantada, em algumas escolas, a gestão compartilhada com policiais militares que, conforme o 1º artigo da Portaria conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a), objetiva “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”.

Esse movimento de interferência na Gestão Democrática, regulamentada pela Lei 4.751 de 2012, me deixou bastante intrigado a querer estudá-lo, por considerá-la uma proposta que vai na contramão do que preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso

²³ O Ideb leva em consideração o percentual de aprovação (total de estudantes menos as reprovações) no ano e o resultado das avaliações de larga escola aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

VI, que é a previsão de que a gestão das escolas públicas deve ser democrática, na forma da Lei (BRASIL, 1988); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual afirma, em seu art. 15, que os sistemas escolares devem garantir “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996); e da Lei 4751 de 2012, que, no Capítulo III, garante a autonomia das escolas na sua gestão.

Assim, ao dividir a gestão escolar entre Gestão Estratégica – sob a responsabilidade da PMDF em conjunto com a SEDF, Gestão Disciplinar Cidadã – PMDF e Gestão Pedagógica – SEDF, a Portaria Conjunta nº 01, de 2019, criou um conjunto de direitos e obrigações não previstos em Lei. Essa divisão na gestão agrava o cenário para o DF, pois “a compartimentalização do trabalho do gestor favorece a perda do seu sentido político-pedagógico” (FERNANDES SILVA e SILVA, 2019, p. 52).

Tudo isso, associado à baixa produção científica relacionada ao tema, como apresentamos na próxima seção com um levantamento das pesquisas em bancos de dados, fez, portanto, emergir mais que um interesse, surgiu a necessidade de desvelar e compreender a militarização de escolas no DF.

Para desenvolver a pesquisa, esta dissertação está estruturada em 5 capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, pressupostos teóricos, abordagem de pesquisa, procedimentos que possibilitaram a realização do estudo. No segundo capítulo, é feita a revisão bibliográfica acerca do objeto estudado: a gestão de escolas militarizadas. No terceiro capítulo, há uma breve contextualização histórica da militarização de escolas públicas no Brasil e no DF. No quarto capítulo, as análises do PPP da escola pesquisada e das falas dos interlocutores da pesquisa são exibidas. No quinto capítulo, fechamos com as considerações finais do trabalho.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso metodológico: abordagem, instrumentos, procedimentos e técnicas de pesquisa e de análise de dados desenvolvidos à luz do problema de pesquisa: “como a militarização implica a práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada do DF?”. Tal questão central nos direcionou ao objetivo geral: analisar as implicações da militarização na práxis de uma diretora na gestão de uma escola pública do DF, do qual decorrem quatro objetivos específicos: a) identificar as modificações geradas pela militarização no PPP da escola; b) compreender as percepções expressas pelos coordenadores pedagógicos, pela supervisora pedagógica e pelos docentes acerca da práxis da diretora na gestão (concepção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação) de uma escola militarizada; c) apreender as mediações feitas pela diretora escolar para garantir os princípios da gestão democrática em uma escola militarizada; e d) compreender as percepções da diretora acerca da sua práxis na gestão de uma escola militarizada.

Pesquisar é o meio encontrado pelo homem para conhecer questões do contexto que o cerca e que exige condições cognitivas, pois a realidade nunca se mostra de maneira ordenada e simplificada. Assim, a primeira observação do fenômeno está ligada à aparência imediata e não carece de mediação para ser alcançada (KOSIC, 1976). Na pesquisa científica, no entanto, intenciona-se alcançar aquilo que não é aparente, mas é tão real quanto a própria aparência (*idem*), de tal maneira que, para acessá-la, é necessário um esforço intelectual de abstrações e sucessivas aproximações à essência do fenômeno (MARX, 2017b).

Todo caminho de uma pesquisa social é o caminho de um pesquisador, assim, os resultados alcançados relacionam-se às nossas concepções de mundo, de sujeito e de educação, não sendo possível separar-nos da pesquisa. Da mesma maneira, não há como separar os dados construídos dos interlocutores da pesquisa (GATTI, 2010), tendo em vista que o objeto pesquisado está inserido em um contexto histórico, econômico, político e social, de forma que toda a análise deve ser feita cotejando o tempo e o espaço em que os processos e as práticas se desenvolvem, sob o risco de invalidar a apreensão dos movimentos da realidade.

Esses aspectos requereram, portanto, atenção quanto à abordagem epistemológica da pesquisa.

2.1 Abordagem epistemológica crítico-dialética na pesquisa

Optamos pela abordagem epistemológica crítico-dialética com base no materialismo

histórico, o que exigiu que considerássemos a natureza contraditória do objeto de estudo e seus condicionantes sociais, culturais e políticos – a práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada.

Essa abordagem crítico-dialética implica que o pesquisador coloque-se em relação com o objeto para aproximar-se dele o máximo que puder, considerando suas múltiplas determinações (PAULO NETTO, 2011). Para isso, recorreremos aos pressupostos de “um método de ascensão do abstrato ao concreto no processo de conhecimento, da intelecção da essência do objeto, de sua expressão em um sistema de imagens, de conceitos ideais” (CHEPTULIN, 1982, p. 320). No processo de abstração da realidade, é necessário considerar que todas as leis, ligações gerais necessárias, normalmente manifestas em forma de juízos, e as categorias que emergirem do processo de pesquisa devem ser observadas e analisadas no contexto das relações em que se desenvolvem. Assim, o homem separa o particular do geral e o fixa em conceitos e categorias gerais que são conteúdos a serem empregados para resolver os problemas encontrados (CHEPTULIN, 1982).

Nesse processo, ao criar a imagem ideal, o homem tem a possibilidade de distinguir o que é geral, ou seja, que é comum a outros objetos do real, do que é singular, específico ao objeto estudado. No estudo realizado, o geral refere-se às experiências de gestão das demais escolas militarizadas, que, embora apresentem aspectos comuns, têm sua realidade, sua singularidade. A singularidade da escola pesquisada foi considerada nas análises, não havendo intenção em generalizá-la para toda as escolas militarizadas no DF.

No processo de abstração, devem ser consideradas as categorias ontológicas que se referem ao grau de desenvolvimento do conhecimento humano e expressam não somente aquilo que entendemos como o desenvolvimento histórico do conhecimento, mas também seu desenvolvimento (CHEPTULIN, 1982). Assim, as categorias são entendidas como existentes objetivamente e “não são expressões subjetivas nem apriorísticas da consciência” (TRIVIÑOS, 2019, p. 54). Seu desenvolvimento, quando feito pelo caminho metodológico marxiano, em que o concreto pensado é saturado por determinações, apesar de produzidas mentalmente, forma-se no processo histórico de desenvolvimento do conhecimento e da prática social humana. São determinações que operam sobre o real, portanto reais, ainda que venham a perder sua validade, total ou parcial, no desenvolvimento histórico e social.

Alinhado ao método material, assumimos que “matéria é uma categoria filosófica que serve para designar a realidade objetiva, que é dada ao homem em suas sensações, que [...] refletido por nossas sensações, existe independentemente delas” (LENIN, 1977, p. 120, tradução nossa). Assim, percebemos que o reflexo da materialidade objetiva ocorre na

consciência, que é a atividade cerebral humana e não mera atividade mecânica. Dessa forma, a matéria é elaborada abstratamente no cérebro humano. Como é o “ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47), ao mesmo tempo em que é o modo de produção da vida material que influencia o processo de vida social, através do trabalho. Por meio dele, transforma-se a consciência (potencial) em realidade (real) e, nessa transformação, altera-se a própria consciência, o seu ser (MARX, 2017b).

Esse pensamento antecipado da realidade (potencial) deve ser articulado pela consciência para que haja a práxis criadora (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011), ou seja trabalho, o que permite ao homem fixar objetivos, orientando seus comportamentos e suas ações para alcançá-los. Nesta pesquisa a atividade da gestora na implementação do PPP foi o objeto de estudo, o que demandou compreender a interação criadora dos sujeitos participantes da pesquisa. Foi considerado que, no processo de interação inicial, os sujeitos tomam o particular por singular, ou seja, inédito. Ao se depararem, porém, com diversos particulares que satisfazem a mesma necessidade, os agrupam idealmente e constroem uma “representação geral, depois um conceito” (CHEPTULIN, 1982, p. 126). Executam na consciência a passagem do singular ao geral, mediado pelos particulares, e posteriormente ao universal, ou seja, a totalidade.

Nessa perspectiva, a formação das categorias da dialética relaciona-se diretamente com a práxis humana (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011), sendo delimitadas pela interação sócio-histórica humana com o real (CHEPTULIM, 1982). Sendo assim, “não são apenas graus do desenvolvimento da consciência, mas também graus de desenvolvimento da prática social dos homens e da relação deles com a natureza” (*idem*, p. 140). São, portanto, concebidas como atividade tanto cognitiva como prática.

O desenvolvimento de categorias foi feito pela pesquisa empírica, baseada em uma ideação mediada pela teoria ao longo do processo de investigação, portanto a chave para desvelar o movimento do real está na investigação, tomando como base a unidade teoria-prática. Essa interação não é mecânica, mas viva e dialética, passado de um estado para o outro. A força motora que condiciona essa passagem, presente dentro da categoria, são a luta e a unidade dos contrários presentes na contradição considerando seus condicionantes, ligados organicamente e cujos sentidos de transferências são opostos e cuja interação constitui a contradição. Assim, possuem a mesma essência, mesmo em permanente estado de luta (CHEPTULIN, 1982). Por essa razão, os opostos não podem existir de maneira independente uns dos outros, devem estar em interação permanente gerando o movimento, tanto na unidade como na luta (TRIVIÑOS, 2019); é esse movimento que dinamiza a práxis (PAULO NETTO, 2011).

Essa dinâmica que caracteriza o movimento dialético é constituída pela “coexistência de

dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão numa nova categoria” (MARX 2017a, p. 104), ou seja, elementos contraditórios estão dentro da antítese, são a junção “desses dois elementos contraditórios [que constituem] [...] um pensamento novo, que é a sua síntese” (MARX 2017a, p. 100). Nesse processo o resultado da luta de contrários não é totalmente novo, ele apresenta tanto elementos novos, da criação, como antigos, de continuidade que podem continuar existindo, a depender da relação e das condições materiais (TRIVIÑOS, 2019). A partir desse pensamento, há o desdobramento em outros pensamentos contraditórios que, por seu turno, “se fundem em uma nova síntese” (MARX, 2017a, p. 100), que é a negação da negação. Dessa forma, “é o retorno ao ponto de partida, a repetição do que já foi transposto, sobre uma base nova, por meio de duas negações” (CHEPTULIN, 1982).

É necessário ter em mente que nem toda diferença é contradição, apesar de seu caráter universal, e nem que a contradição é a única relação existente em um objeto, mesmo que apenas os aspectos com “tendências e orientações de mudança e desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição” (CHEPTULIN, 1982, p. 292). É preciso considerar, portanto, as demais relações existentes no objeto para caracterizá-lo, pois, sem elas, não haveria a necessidade de estudos científicos acerca dos objetos, uma vez que todas as relações estariam dadas pela imediatez da aparência; também não haveria necessidade de desvelar a essência do movimento do real, pois ele seria unicamente contraditório e não saturado de relações essenciais e não essenciais.

Tais especificidades só podem ser estudadas se consideradas dentro de uma lógica não linear, uma vez que “todo conhecimento é uma oscilação dialética [...] entre fatos e o contexto (totalidade), cujo centro ativamente mediador é o método de investigação” (KOSIC, 1976, p. 57). Dessa maneira, as relações do fenômeno com o geral ocorrem de maneira dinâmica, muitas vezes contraditória. Assim, somente uma lógica que entenda que a totalidade não é um todo pronto e acabado e que a divisão mecânica da totalidade em partes não leva à compreensão da totalidade, pois ela não determina nem é determinada pelas partes (*idem*), é que pode dar conta da representação ideal do movimento do real (MARX; ENGELS, 2007). Essa lógica é a dialética, que não ocorre de maneira abstrata como a lógica formal (SAVIANI, 2015).

Para tanto, a superação da lógica formal passa a ser um momento da estrutura de pensamento dialético, possível pela mediação que “expressa as relações concretas e vincula [...] os momentos diferentes de um todo”, cujas relações internas são contraditórias e interligadas (CURY, 2000, p. 43). Ainda para este autor, a mediação é relativa tanto ao real, ao captar o conjunto de suas relações com os demais fenômenos e com a própria totalidade, quanto ao pensamento, que, ao referir-se ao real, dinamiza-se e a ele se integra, tornando-se histórico e,

por isso, torna as teorias a que se referem concretas e ricas. Assim, o conhecimento é o mediador da intervenção do homem sobre o mundo, “uma mediação para a intervenção social e para a efetivação de determinados interesses dos sujeitos fundamentais do conhecimento que são as classes sociais” (TONET, 2018, p. 52-53), em outras palavras, o conhecimento medeia a ação transformadora do mundo, a práxis humana.

Essa ação sobre a realidade é mediada por ações recíprocas e contraditórias do homem. Nesta pesquisa, para entendê-la, foi necessário compreender como sucede a mediação de uma gestora do PPP de uma escola militarizada. É um processo permeado por contradição e de relações internas e externas com outras totalidades – política nacional, rede de ensino, escolas. Pelo seu caráter social, as mediações são compostas por elementos da luta de classes; elementos de continuidade e descontinuidade, essenciais e não essenciais; e relações contraditórias e não contraditórias.

Diante disso, não seria possível responder o problema de pesquisa analisando exclusivamente as ações e as falas da diretora; foi preciso cotejar com os sentidos atribuídos pelos professores, pelos coordenadores pedagógicos e pela supervisora pedagógica, para saturar o objeto. Portanto, partimos do PPP como mediador da organização da escola e da práxis da gestora a qual também o medeia em uma relação dialética. Nessa relação, a práxis gestora também é mediadora do trabalho escolar que ocorre no ambiente escolar (totalidade) inserida em uma comunidade escolar, em uma região administrativa do DF, na sociedade (totalidades maiores).

A totalidade não é um “todo já feito e formalizado, que determina as partes” (KOSIC, 1976, p. 58) conseqüentemente a práxis do diretor também não é a mera soma de partes (comunidade escolar) nem é apenas a interação entre essas partes. A totalidade articula-se à gênese, assim, como ao desenvolvimento da totalidade (KOSIK, 1976), que, no nosso caso, é a escola engendrando a própria escola, dentro do movimento da sociedade, em uma práxis coletiva (SANCHEZ VÁSQUEZ, 2011).

A pesquisa buscou desvelar tal movimento, suas contradições em aproximação dos pesquisadores às determinações do objeto real. Para isso, caracterizamos o contexto e os sujeitos estudados e descrevemos o processo de construção e análise dos dados da pesquisa desenvolvida entre 2019 e 2021. A escola teve sua gestão seccionada no ano de 2019 com a inserção inicialmente de policiais e bombeiros militares e posteriormente apenas por bombeiros, portanto, algo concreto. Ela é, portanto, o resultado da maneira como a olhamos e a interpretamos em dado contexto histórico-social.

2.2 Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso

O objeto de estudo nos direcionou para uma pesquisa qualitativa que trabalhou com dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). A pesquisa qualitativa englobou aspectos da totalidade social, a partir das percepções expressas pela diretora, pela supervisora pedagógica, pelos coordenadores pedagógicos e pelos professores. A fonte principal dos dados foram os significados que os sujeitos atribuem ao objeto expresso nas entrevistas viabilizadas pelo aplicativo de reuniões virtuais *Google Meet*²⁴ e nos PPPs da escola dos anos de 2019 e 2020²⁵. Esses dados foram transcritos, organizados, interpretados e analisados à luz do campo teórico, partindo-se “da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria” (FLICK, 2004p. 27). Nesse processo as perspectivas dos participantes da pesquisa foram consideradas e respeitadas.

Também foram usados documentos oficiais da SEDF e da SSPDF e dois projetos político-pedagógicos da escola, sendo um de 2019, antes da militarização, e outro de 2020, com a militarização.

Tendo como problema de pesquisa - como a militarização implica a práxis da diretora na gestão do PPP da Escola Célula?, o Estudo de Caso único (YIN, 2015) mostrou-se adequado. Sem descartar os condicionantes históricos intervenientes no caso estudado, buscamos evidenciar acontecimentos, processos, fatos ocorridos durante e após a implementação da militarização. As generalizações possíveis foram feitas por cotejamentos entre o descoberto na pesquisa e outros casos reais, constantes da revisão de pesquisas feitas e mediadas pelo aporte teórico (YIN, 2015). O objetivo deste estudo foi contribuir para a discussão de um tema da educação ainda pouco estudado e que, pela sua complexidade, requer o olhar científico. Para isso, é relevante compreender o contexto que cerca a escola e sua comunidade, caracterizando-o social e historicamente.

2.3 O contexto estudado: características da Escola Célula

A Escola Célula integra a rede pública de ensino do DF e vincula-se à SEDF. Ela atende a mais de 2500 estudantes; a maioria das matrículas no Ensino Fundamental, mas também oferta a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Do total de estudantes, cerca de 16% estão

²⁴ Disponível em: <<https://Meet.google.com/>>. Acesso em 12.11.2021.

²⁵ Até a conclusão das análises o PPP 2021 não estava publicado.

inscritos no Programa Social Bolsa Família²⁶ (PPP DA ESCOLA 2020), integrando, dessa forma, o grupo da classe trabalhadora pouco favorecida na distribuição de renda.

A escola localiza-se em uma área de expansão social no DF que, apesar de ter sido organizada como Região Administrativa há poucos anos, recebe estudantes desde a década de 1990 (PPP DA ESCOLA, 2020). A Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) indica que, apesar de a Região possuir atendimento de serviços coletivos urbanos, as condições de mobilidade, ambientais, habitacionais e de infraestrutura urbana ficam abaixo da média do DF, por isso apresenta-se na categoria de classificação média do Índice de Bem-Estar Urbano do DF, ou seja, os resultados são bastante heterogêneos (DISTRITO FEDERAL, 2020h). Tal heterogeneidade reflete-se na escola, uma vez que ela é um extrato da sociedade em que está inserida.

Construída em uma área total de aproximadamente 2.500.000 m², a escola teve sua estrutura física alterada, com a construção de quatro novas salas (PPP 2020 da Célula) para atender ao crescimento de matrículas na Região entre 2015 e 2018, impulsionado pela entrega de habitações do Programa Minha Casa, Minha Vida²⁷. A escola possui quadra poliesportiva coberta; salas de coordenação, de direção, de informática, de leitura, de professores, de recursos, de servidores, para a supervisão administrativa, para o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e para a supervisão pedagógica; secretaria; banheiros para professores; seis banheiros para estudantes e 27 salas de aula, todas com condições de uso normal. Segundo o PPP da escola (2020), as salas estão muito lotadas, há cerca de 35 indivíduos por turma, bem acima da média da regional de ensino que é de cerca de 25 estudantes por turma, segundo dados do censo escolar 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020a).

A escola Célula aderiu à gestão compartilhada, após um abaixo assinado com cerca de 3000 assinaturas, que, segundo a diretora, foi de iniciativa da comunidade escolar, mais especificamente dos pais de estudantes. Esse número chama a atenção, uma vez que supera até mesmo o número total de pessoas da escola, é provável que outras pessoas da comunidade escolar tenham assinado, revelando um anseio pela militarização da escola. Após a entrega dessas assinaturas, foi solicitada uma reunião com os pais para ouvir se eles queriam realmente implantar o projeto e com isso marcaram a consulta pública que obteve aprovação de mais de 75% dos cerca de 1.200 participantes. A consulta pública para a adesão ocorreu poucos dias

²⁶ Programa social criado em 2003 para combater a pobreza e diminuir as desigualdades sociais e extinto em 2021 pela Medida Provisória nº 1.061/2021 sendo substituída pelo Programa Auxílio Brasil (BRASIL, 2021).

²⁷ Programa social criado em 2009 para construir habitações para famílias com rendas abaixo de 3 salários-mínimos.

antes da eleição para diretor e vice-diretor no ano de 2019.

A violência foi um dos argumentos do Governo do Distrito Federal²⁸ para militarizar escolas públicas, questão de grande apelo junto à comunidade. A renda média da Região não é a mais baixa do DF (DISTRITO FEDERAL, 2020a), como já havíamos percebido na descrição da comunidade. Da mesma forma que os dados do mapa da violência, disponibilizado no site da SSPDF, que revelam que em 2018 menos de 2% das ocorrências policiais registradas no DF ocorreram na Região Administrativa (RA) da escola (DISTRITO FEDERAL, 2020c). Se cotejarmos esses dados com a pesquisa acerca da violência escolar desenvolvida pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF) entre 2017 e 2018, que mostra que o quadro geral da violência na escola não é exorbitante em relação à média da violência escolar do restante do DF, vemos que se trata de uma escola como outras, com seus problemas derivados da própria sociedade.

Apesar disso, o PPP da escola (2020) indica que a escola está inserida em uma região de alta concentração de violência escolar com frequentes registros de ocorrências policiais, expressão de que 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 (FERNANDES SILVA e SILVA, 2019).

O movimento histórico da escola não se completa sem caracterizar os jovens discentes. No levantamento de perfil sociodemográfico da população jovem realizado pela Codeplan (DISTRITO FEDERAL, 2020b), o território onde se localiza a escola apresenta elevada proporção de matriculados em unidades da rede pública de ensino do DF da própria Região Administrativa (RA), representando mais de 80% das matrículas. A partir desses dados, é perceptível que tal faixa etária deva ser alvo de políticas públicas como a militarização de escolas.

No que se refere aos indicadores de desempenho da escola, chama a atenção a alta taxa de defasagem idade-série, conforme dados agrupados no tabela 1. Os dados indicam, entretanto, que a escola vem diminuindo gradualmente a defasagem idade-série, cerca de 11% entre os três anos, o que pode ter relação com a implantação em 2017 da organização escolar em ciclos em escolas de anos finais do ensino fundamental do DF. Nos ciclos há progressão continuada ano a ano, admitindo-se a reprovação apenas, no caso dos anos finais, nos 7º (1º bloco) e 9º (2º bloco) anos (DISTRITO FEDERAL, 2014). Apesar da queda nos índices, os números mostram que um em cada cinco estudantes da escola está defasado em ao menos dois anos em relação

²⁸ Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/df-quatro-escolas-publicas-sao-militarizadas-cldf-e-sinpro-reagem>>. Acesso em: 12 nov. 2021

ao esperado para suas escolarizações.

Tabela 1: Dados de defasagem idade-série da escola pesquisada entre 2017 e 2019

| Ano | 2017 | 2018 | 2019 |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|
| Percentual total | 30,42% | 24,83% | 22,75% |
| Estudantes em defasagem idade-série | 481 | 447 | 397 |
| Total de estudantes matriculados | 1.581 | 1.800 | 1745 |

Fonte: Censo Escolar dos anos de 2017, 2018 e 2019²⁹.

Outro dado a ser considerado é o da reprovação, reunido na tabela 2. Como os dados referem-se ao ano anterior, pois só podem ser construídos no final de cada ano, após o conselho final, as reprovações influenciam na defasagem do ano seguinte. Assim, as reprovações de 2016 impactam na defasagem idade-série de 2017.

Tabela 2: Número de estudantes e percentual de aprovados sem dependência, com dependência, reprovados e abandono do CEF pesquisado.

| Ano | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|---------------------------|--------------|----------------|----------------|----------------|
| Aprovados sem dependência | 997 (68,66%) | 1.341 (87,93%) | 1.450 (79,19%) | 1.416 (83,49%) |
| Aprovados com dependência | 209 (14,69%) | 45 (2,95%) | 91 (4,97%) | 92 (5,42%) |
| Reprovados | 208 (14,62%) | 134 (8,79%) | 237 (12,94%) | 118 (6,96%) |
| Afastados por abandono | 29 (2,04%) | 5 (0,33%) | 53 (2,89%) | 70 (4,13%) |

Fonte: dados do Censo Escolar dos anos de 2017, 2018 e 2019³⁰.

Na mesma direção da defasagem idade-série, as reprovações na escola pesquisada diminuíram com o passar dos anos, como pode ser visto no quadro 2. Em 2018, mesmo com o aumento do número total de estudantes aprovados, a reprovação aumentou cerca de 77% em relação ao ano anterior, juntamente com o abandono escolar e a aprovação de estudantes.

Os dados de reprovação e abandono, aliados aos resultados nas avaliações do Saeb, geram indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em relação a esse índice da escola, indicamos na tabela 3 a série histórica desde a criação do indicador até 2019. O índice não pode ser usado de maneira isolada e determinista a respeito do desenvolvimento da escola, uma vez as avaliações externas tendem a uniformizar os discentes com uma avaliação homogênea e metas externas à comunidade escolar. Por esse motivo deve ser cotejado com a realidade da escola que vem diminuindo o percentual de reprovações e a distorção idade-série e aumentando o Ideb. Mesmo que não tenha atingido a meta projetada, há indícios de que o trabalho pedagógico tem sido efetivo.

Tabela 3: IDEB da escola - 2017 a 2019

| Ano | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 |
|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|
|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|

²⁹ DISTRITO FEDERAL, 2020a

³⁰ DISTRITO FEDERAL 2020a.

| | | | | | | | | |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| IDEB | - | 3,6 | 3,2 | 3,4 | - | 4,2 | ** | 4,5 |
| Meta | n/a | - | 3,7 | 3,9 | 4,2 | 4,6 | 4,8 | 5,1 |

Fonte: elaborado pelos autores, com base no Ideb – resultados observados e metas projetadas

Dada essa realidade contraditória revelada pelos índices, foi necessário cotejar com sua realidade subjetiva, que, nesta pesquisa foi mediada pelo documento orientador da práxis escolar, o PPP, e pelos significados atribuídos pelos sujeitos ao projeto de militarização da escola, os quais estão caracterizados na seção a seguir.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Dentre os 110 professores que integraram a equipe docente durante o ano de 2020, há profissionais da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e temporários. A equipe gestora era composta por diretor e vice-diretor, eleitos democraticamente, com base na Lei 4.751/2012; três supervisores pedagógicos e dois supervisores administrativos; sete coordenadores pedagógicos; dois orientadores educacionais; um chefe de secretaria escolar, além de merendeiras, porteiros e vigilantes (PPP DA ESCOLA, 2020). A escola tinha, em seu quadro, uma grande quantidade de profissionais para o desenvolvimento das atividades escolares.

O PPP da escola (2020) registra uma alta rotatividade docente com frequente renovação do quadro, tendo de recorrer a professores de contrato temporário, que é um contrato precário (não definitivo e sem um plano de carreira) que visa suprir eventuais faltas de professores. Esses docentes permanecem na escola por um período de no máximo um ano, devendo todo ano escolher uma escola para trabalhar e, em alguns casos, podem retornar à escola do ano anterior, mas não há garantias disso, o que torna difícil a continuidade no trabalho pedagógico.

Foi aplicado um questionário perfil usando a plataforma digital *Google Forms* que obteve apenas 10 participações, mesmo após vários pedidos e incentivos à participação. Dentre os respondentes, seis professores aceitaram participar das entrevistas individuais³¹. No grupo de WhatsApp disponibilizado pela gestora para contato com o grupo de professores, alguns perguntaram acerca dos objetivos da pesquisa, que foram prontamente respondidas, porém nenhum quis responder ao questionário. Devido à baixa taxa de respondentes ao questionário, optamos por entrevistar todos os professores que aceitaram participar, independente do componente curricular de concurso, desde que tivessem trabalhado na escola antes da militarização. Além disso, são docentes com pelo menos três anos de magistério e experiências

³¹ Antes de serem entrevistados dois professores desistiram sem justificar.

com outras equipes gestoras.

Optamos pela seguinte ordem para as entrevistas individuais: professores, coordenadores pedagógicos, a supervisora e por último a diretora. O quadro 2 sistematiza as informações de perfil dos interlocutores da pesquisa³².

Quadro 2: perfil dos interlocutores

| Nome fictício | Componente curricular | Regime de trabalho | Tempo de magistério | Tempo na SEDF | Tempo na escola Célula |
|--------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------|---------------|------------------------|
| Professor André | Educação Física | 40h Contrato Temporário | 12 anos | 11 anos | 2 anos |
| Professor Bruno | História | 40h Servidor efetivo | 3 anos | 3 anos | 1,5 anos |
| Professora Carla | História | 40h Servidora efetiva | 12 anos | 7 anos | 1 ano |
| Professora Deborah | História | 40h Servidora efetiva | 3 anos | 3 anos | 3 anos |
| Coordenador Edson | Educação Física | 40h Servidor efetivo | 6 anos | 6 anos | 4 anos |
| Coordenador Fábio | História | 40h Servidor efetivo | 11 anos | 9 anos | 2 anos |
| Coordenador Gilson | Inglês | 40h Servidor efetivo | 7 anos | 6 meses | 6 meses |
| Supervisora Helen | Orientadora educacional | 40h Servidora efetiva | 13 anos | 6 anos | 1 ano |
| Diretora Iara | Orientadora educacional | 40h Servidora efetiva | 32 anos | 12 anos | 5 anos |

Fonte: entrevistas com os sujeitos, elaborado pelos autores.

A atual diretora da escola fez parte de outras equipes gestoras, inclusive da anterior como vice-diretora, portanto conhece bem o trabalho de gestão escolar e, em específico, da escola Célula. Em todos os contatos feitos com ela, sempre foi muito solícita e receptiva aos pesquisadores.

O desenvolvimento da pesquisa contou com a participação voluntária dos sujeitos caracterizados. A seguir, apresentamos os procedimentos e os instrumentos usados no levantamento dos dados.

2.4 Procedimentos para o levantamento de dados

Diante do isolamento social causado pela COVID-19 durante a realização da pesquisa, foi necessário adaptar o formato das entrevistas, inicialmente pensadas para serem presenciais, para o formato virtual via plataforma, com exceção da entrevista da Diretora Iara que solicitou a sua de forma presencial. Também não foi possível observar todos os encontros que o projeto

³² Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

foi discutido e nem realizar a escuta da comunidade escolar, devido a dificuldades encontradas por seus membros de acessarem plataformas digitais. Outro contratempo foi a baixa adesão dos professores em responder ao questionário eletrônico (apêndice A). Devido a isso, os dados coletados foram desconsiderados na produção deste relatório.

Diante dessa realidade, consideramos nas análises os dados de documentos e das entrevistas semiestruturadas (apêndices B; C; D).

2.4.1 Análise documental

A análise documental objetivou apreender o aspecto teórico da práxis escolar e mostrou-se uma poderosa fonte de evidências para triangular (TRIVIÑOS, 2019) com dados das entrevistas, além de fornecer informações acerca do contexto em que foram produzidos, indicando pontos que precisavam ser mais bem explorados (LÜDKE e ANDRÉ, 2020). A escolha dos documentos analisados seguiu as regras definidas em Bardin (2016, p. 126-128):

- exaustividade – os PPPs da Escola Célula publicados entre 2019 e 1º de setembro de 2021;
- homogeneidade – os documentos respeitaram os critérios:
 - documentos oficiais da Escola Célula;
 - pertinentes à organização e à gestão do trabalho pedagógico na Escola; e
 - citados nas entrevistas pelos sujeitos.
- pertinência – os documentos foram retirados do site oficial da SEDF e outros indicados no texto.

Com base nessas regras, escolhemos os PPPs do ano de 2019, anterior à militarização, e o de 2020 para análise, cujos objetivos foram compreender:

- a) a função social da escola implícita ou explicitamente;
- b) a concepção de gestão escolar;
- c) a organização escolar híbrida (gestão democrática e compartilhada); e
- d) as mudanças efetivadas de 2019 para 2020 em relação ao trabalho da escola.

Além dos PPPs, foram utilizados, por embasarem legal e teoricamente a gestão compartilhada: o manual do estudante dos Colégios Cívico-Militares (CCM) (DISTRITO FEDERAL, 2019g); o regulamento disciplinar (DISTRITO FEDERAL, 2019h); o regimento escolar dos CCMDf (DISTRITO FEDERAL, 2019i); o plano operacional da direção disciplinar das CCMDf (DISTRITO FEDERAL, 2019g); as Portarias Conjuntas 1 e 9, de 2019, (DISTRITO FEDERAL, 2019a; 2019b); e o Decreto do governo federal nº 10.004/2019 (BRASIL, 2019b) que orienta e regulamenta a militarização de escolas em âmbito nacional.

2.4.2 Questionário eletrônico: caracterização dos participantes na pesquisa

O questionário eletrônico (apêndice A) foi criado no *Google Forms* e permitiu que os participantes da pesquisa pudessem respondê-lo de maneira simples, rápida e em praticamente qualquer dispositivo eletrônico com conexão à Internet. Os participantes da pesquisa foram esclarecidos a respeito da sua participação e do preenchimento do questionário.

O link para o questionário foi enviado aos professores, no dia 26/01/2021, pelo grupo oficial de *WhatsApp*, com a autorização da Diretora Iara. Mesmo com vários pedidos ao longo da semana, não obtivemos um volume satisfatório de respostas. A expectativa inicial era obter pelo menos 50% de participação dos professores dos turnos matutino e vespertino (86) para que pudessemos selecionar, segundo critérios estabelecidos, aqueles que participariam da entrevista individual. Diante do baixo número de respostas e da recusa de alguns respondentes em contribuir na entrevista, optamos por entrevistar todos os professores que se dispuseram. Assim, o questionário não pôde ser utilizado como fonte de dados quantitativos para embasar a caracterização do corpo docente da escola como um todo, apenas para caracterizar os professores participantes.

2.4.3 Entrevistas semiestruturadas para apreender as percepções dos sujeitos

As entrevistas semiestruturadas (apêndices B; C e D) objetivaram compreender as percepções dos sujeitos a respeito da práxis da diretora na gestão do PPP da escola militarizada. As entrevistas foram on-line e individuais, com professores, coordenadores pedagógicos e supervisora pedagógica. A diretora foi a única que condicionou sua participação a uma conversa presencial, devido às suas atribuições.

As entrevistas síncronas, com quatro professores (FLICK, 2013), tiveram duração média de 20 minutos e ocorreram entre 10 e 25 de fevereiro de 2021. Essas entrevistas ressaltaram a ação da supervisora pedagógica na execução do projeto pedagógico da escola. Ela foi, portanto, incluída, pois mostrou-se sujeito indispensável para se entender a práxis da diretora na condução do PPP.

Os coordenadores foram entrevistados entre os dias 14 e 26 de abril de 2021, com duração média de 35 minutos, enquanto a supervisora foi entrevistada no dia 30 de abril de 2021, com duração de 1h32. A entrevista presencial com a diretora ocorreu no dia 6 de maio de 2021 e teve a duração de 1h50.

Utilizamos a plataforma eletrônica *Google Meet* para nos aproximar ao máximo do

“intercâmbio verbal [obtido] na entrevista presencial” (FLICK, 2013, p. 168). Essa plataforma permitiu a gravação de áudio e vídeo, o que facilitou a transcrição posterior, além de ser a plataforma com que todos os sujeitos tinham mais familiaridade.

Durante as entrevistas (APÊNDICES B; C; D), objetivamos criar uma relação de interação com os sujeitos participantes da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2020), evitamos perguntas diretivas e constrangedoras e optamos por aquelas que favoreceram as manifestações das percepções dos sujeitos e nos possibilitaram analisar as implicações da militarização na práxis do diretor na gestão do projeto político-pedagógico de uma escola pública militarizada do DF.

2.4.4 Observação do movimento de construção do PPP

Para compreender o processo de construção do PPP, foram realizadas observações de reuniões durante a Semana Pedagógica da Escola Célula de 2020 e de 2021, ocasiões em que os profissionais da escola dedicam-se à avaliação do projeto e à definição de objetivos e ações gerais para o ano letivo em vigor. As observações e as gravações foram autorizadas pela Diretora Iara.

Inicialmente o foco de observação estava nas falas da diretora, em aspectos relacionados ao PPP e na sua atuação como gestora escolar. Por esse motivo, optamos por uma observação livre (TRIVIÑOS, 2019), não participativa (FLICK, 2013), uma vez que as reuniões durante a pandemia causada pelo COVID-19 foram feitas por meio do aplicativo Google *Meet*, o que dificultaria nossa participação durante as observações.

A observação foi relevante para o estudo, uma vez que nas reuniões houvera manifestações do Coronel José³³, coordenador da Subsecretaria de Escolas de Gestão Compartilhada (Segecom), que utilizou esse espaço, na semana pedagógica, para justificar e explicar o modelo de gestão compartilhada aos professores.

Dessa maneira, além de elementos para entender como ocorre o projeto da escola nesses anos, obtivemos outros que não esperávamos obter, mas, devido ao movimento do real, nos foi possível apreender e passaram a fazer parte do corpus de dados.

2.5 Organização e análise dos dados das entrevistas e dos documentos dos PPPs

³³ Nome fictício para preservar a identidade do sujeito

A metodologia de organização, interpretação e inferências utilizadas na análise foi embasada na Análise de Conteúdo em Bardin (2016) e Franco (2018). O foco de estudo foram as mensagens obtidas das entrevistas com os interlocutores e dos documentos, triangulados (TRIVIÑOS, 2019) com as normativas referentes à organização da Escola Célula.

A análise, conforme Lüdke e André (2020), pressupõe trabalhar com dados construídos durante a pesquisa. Consistiu na organização do material, para identificar “tendências e padrões” relevantes visando compreender o objeto, na busca por “relações e inferências” em um nível de abstração maior (*idem*, p. 53). É a volta ao concreto, saturado pelas determinações encontradas nas análises dos resultados que expressaram o movimento da realidade pesquisada.

Nesta pesquisa, a análise ocorreu em três fases (BARDIN, 2019): pré-análise; exploração do corpus de dados; e inferências e interpretações.

2.5.1 Primeira Fase: pré-análise

A pré-análise (BARDIN, 2016) objetivou sistematizar ideias em um processo de organização inicial visando identificar aspectos relevantes relacionados aos objetivos da pesquisa. Incluiu a transcrição e posterior leitura flutuante das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes; da gravação das observações das reuniões on-line das semanas pedagógicas de 2020 e 2021; e dos projetos político-pedagógicos. Essa primeira fase efetivou-se, conforme as seguintes etapas (*idem*, p. 48):

- escolha dos documentos, ocorrida em todo o processo da pesquisa;
- leitura “flutuante” que possibilitou estabelecer um contato com os documentos e os textos produzidos na pesquisa e na ambientação com o objeto estudado; e
- constituição do corpus de dados contemplando transcrição de entrevistas, tabulação de questionários, levantamento das legislações e leitura do PPP.

2.5.2. Segunda Fase: exploração do material

A partir desse momento, fizemos uma nova leitura, dessa vez destacando os termos e as expressões relativos ao objeto estudado (BARDIN, 2016). Esta fase possibilitou compreender e refinar os dados e as informações que constituíram o corpus da pesquisa, sendo desenvolvida nas seguintes etapas: codificação, classificação e categorização.

A codificação das informações teve como referências as unidades de registro temáticas, o que possibilitou a compreensão das significações dos dados construídos (BARDIN, 2016).

Essa codificação auxiliou na indexação das informações e na definição de temas que emergiram do corpus da pesquisa (GIBBS, 2009) que são: projeto de escola; militarização; trabalho pedagógico; disciplina e controle; violência na escola e na sociedade; práxis da gestora e gestão escolar.

Diante desses temas, foram feitos recortes nos textos das entrevistas e dos PPPs analisados para a identificação das unidades de significação com vista à agregação e à posterior categorização (BARDIN, 2016). Para facilitar a agregação e a organização dos dados, utilizamos o *software* nVivo³⁴. A ferramenta opera uma busca de palavras no corpus da pesquisa apresentando uma lista com a frequência em que aparecem no texto. Com essa lista de frequência e os temas da codificação, selecionamos as unidades (palavras) que tinham relação direta e contraditória com nosso objeto: apoio; compartilhada; controle; direção; disciplina; equipe; gestão; organização; pedagógico; projeto; segurança.

Identificados os termos, foi necessário buscar trechos de falas que nos auxiliassem a apreender o sentido dado a elas pelos interlocutores. Para isso, valemo-nos mais uma vez do *software* nVivo que produz, a partir dos termos selecionados, uma nuvem com os principais trechos associados a eles. Com isso, foi possível uma releitura mais analítica e teórica dos dados (GIBBS, 2009) buscando conexões por similaridade e negação mútua das unidades de significação com o contexto das falas visando à categorização.

Ao compreender essas significações atribuídas pelos sujeitos participantes, buscamos nos aproximar do movimento do real para “construir uma perspectiva de exame, um direcionamento do olhar dentro do todo [...], um esforço em cada vez atingir uma compreensão global dos fenômenos” (MORAES e GALIAZZI, 2013, p. 155-156) e chegar ao objetivo fim dessa fase, a categorização. Nessa etapa foi possível classificar, a partir do corpus, as significações atribuídas pelos participantes em quatro eixos que perpassam nosso objeto, a codificação e os termos de significação que são: subversão ou emancipação dos sujeitos; controle físico e ideológico da comunidade escolar; senso comum; e gestão escolar.

Com esses eixos delimitados e de posse das características quantitativas do texto, realizamos mais uma leitura crítica desses documentos. Durante esse processo, surgiu uma base das categorias relacionadas ao PPP da escola que se relaciona ao controle do trabalho na escola e à práxis da diretora na gestão desse projeto, embora pouco saturadas de determinações.

Ao final dessa última leitura, mediada pelas características quantitativas do objeto e de

³⁴ Software utilizado para organizar e explorar arquivos de texto e áudio que usa métodos complexos de busca dentro do corpus. Disponível em: <<https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home/>>. Acesso em: 07 set. 2021.

novas leituras teóricas, emergiu uma característica qualitativa que antes não estava aparente, mas que perpassa todo o corpus de dados. A categoria gramsciana de formação de consenso³⁵ espontâneo (GRAMSCI, 2017) que permeia a totalidade do projeto da escola pôde ser inferida tanto das falas dos interlocutores quanto no texto do PPP 2020. Essa categoria não poderia surgir da utilização do *software* nVivo, pois ela depende de interpretação do texto cotejada pela significação constituída pelos participantes, portanto apenas os pesquisadores poderiam identificar tal unidade de contexto (BARDIN, 2016). Com a mediação dada por esse novo elemento qualitativo, cotejada pelo entendimento teórico da práxis humana (SÁNCHEZ VÁZQUES, 2011), foi possível elaborar a seguinte categorização com base em premissas.

1. Dualidade da função social da escola: submissão ou emancipação dos sujeitos no projeto da escola.
 - Premissa: embora no PPP da escola seja proposta a formação do sujeito emancipado, este é concebido e executado sob uma teoria de submissão e conformação.
2. Práxis da gestora: o senso comum como fundamento teórico.
 - Premissa: a diretora assume inconscientemente o senso comum como alicerce teórico da sua prática.
3. Consenso escolar: há influência ideológica no projeto de formação dos filhos da classe trabalhadora.
 - Premissa: a difusão do senso comum das classes dirigentes na escola forma o consenso espontâneo e dificulta a criação da consciência da classe trabalhadora para si (MARX, 2007).

2.5.3 Terceira fase: tratamento dos resultados e inferências

Na terceira fase, tratamos dos resultados obtidos pela categorização por meio da inferência e da interpretação dos dados que consiste na análise que nos aproximou da compreensão do movimento do fenômeno estudado. Nessa fase operamos a triangulação (TRIVIÑOS, 2019) do corpus de dados com o aporte teórico e os aspectos da realidade dentro e fora da escola, para responder aos objetivos e às questões levantadas na pesquisa. Nesse processo estabelecemos as relações gerais e particulares do nosso objeto “a práxis da diretora escolar na gestão do PPP da escola militarizada” considerando as categorias obtidas na segunda

³⁵ Será desenvolvido no capítulo de análise dos dados.

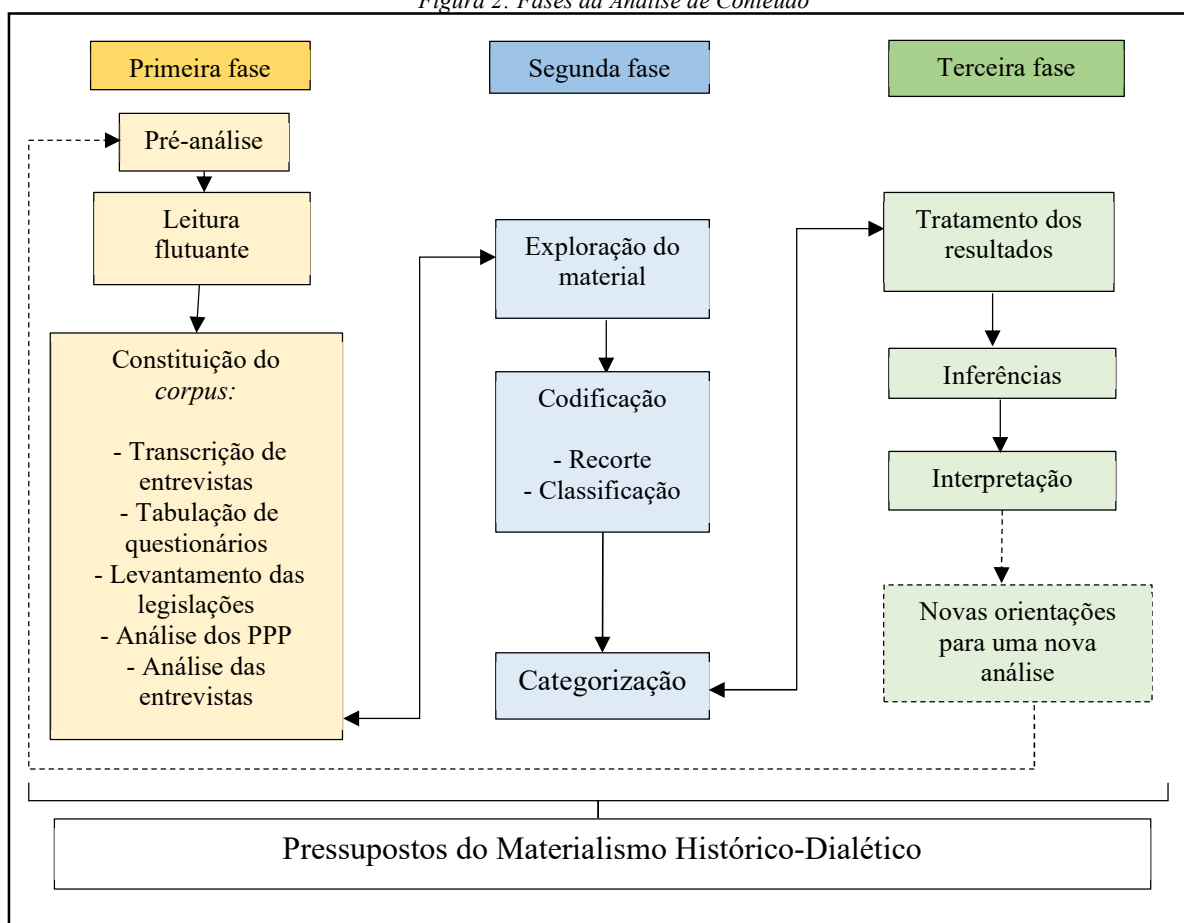
fase.

Ao estabelecer tais relações, procedemos à análise que é um complexo processo intelectual de saturação teórica do objeto. Nessa etapa foi imprescindível a abstração do objeto (PAULO NETTO, 2011), que consistiu em isolá-lo da sua totalidade para compreendê-lo e posteriormente voltá-lo para essa mesma totalidade, apresentando-o como uma “rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008, p. 258). Assim, exploramos os aspectos essenciais das falas e dos documentos, organizados na fase anterior, suas contradições e suas mediações, cotejadas pelas categorias teóricas. Esse não é um movimento linear e sistemático nem mecânico, mas dialético. Dessa forma, o processo de estudo de nosso objeto foi andar por um caminho de muitas idas e vindas, uma vez que a essência da realidade é multideterminada. Para tanto, foi necessário manter coerência entre a metodologia de organização dos dados e o método de análise da realidade por entendermos que o resultado da pesquisa reflete a visão de mundo dos pesquisadores.

Com essa visão, buscamos cercar o objeto e nos aproximar da dinâmica do real para apresentarmos mais concretamente este movimento que inicialmente se mostrava caótico e aleatório (MARX, 2008). Com a análise, aproximamo-nos das leis internas e externas do objeto, bem como das ligações que antes aparentavam parcialmente conectadas com a totalidade social, surgindo suas ricas conexões com a totalidade da sociedade.

Como síntese do percurso metodológico, a figura 2 representa o processo de desenvolvimento da organização dos dados da pesquisa, com base no esquema apresentado por Bardin (2016, p. 132).

Figura 2: Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pelos autores com base no esquema de Bardin (2016, p.132)

No capítulo de análises dos dados, procuramos transitar da categoria mais concreta para a mais abstrata, ou seja, começamos pela “dualidade da função social da escola: submissão ou emancipação dos sujeitos no projeto da escola”; na sequência, “a práxis da gestora: o senso comum como fundamento da prática da gestora”. Essas duas categorias são permeadas pela terceira categoria: “consenso escolar: a influência ideológica no projeto de formação dos filhos da classe trabalhadora”. O intuito é garantir o movimento de saturação teórica do objeto. Após as análises, apresentaremos as principais características do objeto estudado, mais saturado de determinações e, portanto, mais concreto, um movimento de retorno ao concreto pensado (PAULO NETTO, 2011), buscando mostrar a aproximação possível com o movimento do real.

3 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO ESTUDADO

Neste capítulo, contemplamos o estado do conhecimento construído a partir de produções científico-acadêmicas relacionadas ao tema de pesquisa: gestão de um Centro de Ensino Fundamental (CEF)³⁶ da rede pública de ensino do DF compartilhada com o CBMDF. Nosso objetivo é analisar a práxis da diretora na gestão (concepção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação) do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola militarizada. Com esse intento, procuramos identificar as produções a respeito do tema, articulando-as ao referencial teórico da pesquisa, bem como conhecer aspectos já investigados e os que demandam atenção e poderão ser contemplados no estudo em processo de qualificação, com a perspectiva de contribuir para o debate.

O processo de militarização de escolas públicas tem início na década de 1990 acentuando-se na década de 2010 (SANTOS *et. al.*, 2019). Com isso, no período de 2017 a 2019 chegou-se a aproximadamente 300 escolas com esse modelo de gestão (MARCONI e BICUDO, 2020). Partimos do pressuposto de que este é um processo que tende à expansão, legitimado pela publicação do Decreto Federal nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Pecim (BRASIL, 2019b). Assim, para levantar o estado do conhecimento, adotamos o recorte temporal entre 2010 e 2020, por compreender o período de expansão do modelo e de ações do governo federal que regulamentam as experiências existentes e incentivam a adesão de Estados, Municípios e do Distrito Federal.

Dos Bancos de Dados, iniciamos pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), criada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Na sequência, foram feitas buscas na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), sem obtenção de trabalhos significativos. Para expandir a busca, pesquisamos o Google Acadêmico.

Utilizamos inicialmente, os termos indutores³⁷ “gestão escolar”; “militarização”; “gestão escolar militar”; “escola militarizada”; e “escola da polícia militar”. A leitura inicial possibilitou uma seleção primária a partir de palavras-chave e resumos dos trabalhos, sendo descartados os trabalhos referentes às escolas militares de carreira, à gestão ou à administração de ambientes militares, a professores civis em colégios militares de carreira e ao período da ditadura militar no Brasil. Estes trabalhos eram abrangentes e distantes do escopo da pesquisa proposta.

³⁶ Normatizada pela Lei de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal – Lei 4.751/2012 e transformada em Gestão Compartilhada pela Portaria Conjunta nº 9, de 12 de setembro de 2019, que revogou a Portaria Conjunta nº 01, de 2019, que criou o projeto piloto.

³⁷ Utilizamos o termo para designar palavras ou conjunto de palavras que induzem a pesquisa nos bancos de dados. Dessa forma, não é obrigatório que surjam nos títulos os termos pesquisados, mas eles estão contidos ao longo do texto, a partir dos resultados das pesquisas.

Tendo em vista a identificação de diversos estudos a respeito de projetos intitulados “gestão compartilhada” estarem relacionados a ações políticas desenvolvidas nos Estados por Secretarias Estaduais diversas, como pôde se constatar na busca realizada no SciELO, em 30 de novembro de 2020, que retornou 160 artigos, a maioria (84 resultados) da área de saúde, este termo indutor não foi por nós privilegiado na busca. Alia-se a isso o fato de ser uma política recente no DF, única unidade da federação cuja denominação “gestão compartilhada” vincula-se à militarização de escolas. Ressaltamos ainda que, entre 2007 e 2012, a política de gestão escolar do DF também era assim identificada sem, no entanto, incluir militares em sua gestão.

Há ainda uma diversidade de nomenclaturas³⁸ para definir o fenômeno, por ser o projeto de gestão militar em escolas desenvolvido em níveis nacional, estadual e municipal com diferentes denominações, composições e objetivos. O DF adotou o termo “Gestão Compartilhada”, conforme a Portaria Conjunta nº 01, de 2019; em Goiás a denominação é “Escola da Polícia Militar”, de acordo com a Portaria nº 0604, de 1998; no âmbito federal. Vê-se que cada Ente federado tem autonomia para atribuir nomenclaturas diferentes aos projetos, podendo a gestão ser feita inteiramente por militares; de forma compartilhada, como no caso do DF; ou, até mesmo, pela compra de pacotes de gestão de instituições privadas e públicas, baseados no modelo de escolas militares (MENDONÇA, 2019). A não padronização aliada à frágil normatização legal e às escassas pesquisas e produções escritas constituem limitações para a obtenção de um *corpus* de dados acerca do tema proposto neste projeto e, ao mesmo tempo, sinaliza a relevância da pesquisa apresentada.

A fim de organizar as temáticas adotadas nos trabalhos encontrados nos bancos BDTD, SciELO e Google Acadêmico, foi realizada a leitura de resumos, introduções e considerações finais no caso das dissertações; e a leitura completa no caso dos artigos. Ao final de cada seção referente aos bancos pesquisados, discorreremos brevemente a respeito do conteúdo dos trabalhos encontrados.

3.1 - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

As buscas na BDTC foram feitas entre os dias 1º e 4 de agosto de 2020, inicialmente com

³⁸ Vamos adotar as seguintes nomenclaturas: **gestão militarizada** para as escolas civis públicas que incluem militares; policiais, bombeiros ou integrantes das forças armadas nacionais na gestão escolar. Os termos **escola e colégio militar** referem-se às escolas organizadas e mantidas pelas forças de segurança. O termo **militarização da gestão** (ou **da escola**) será usado para o processo de inserção de militares na gestão escolar, seja compartilhada, seja militarizada. Ao nos referirmos à militarização em escolas públicas do Distrito Federal, adotaremos o termo **gestão compartilhada** realizada por militares e civis eleitos e do quadro de profissionais da SEEDF, exceto no caso de citação direta das legislações.

o termo “gestão escolar” e obtivemos como resultado 8.801 trabalhos produzidos entre 2010 e 2020. Considerando o universo e a diversidade de temas da BDTD que, no caso da gestão escolar, representam cerca de 2% dos trabalhos da plataforma no período pesquisado, percebemos que a temática é bastante pesquisada nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil³⁹. Com as buscas feitas a partir dos demais termos identificados apresentados no quadro 3, obtivemos os seguintes resultados para a BDTD.

Quadro 3: Termos indutores da pesquisa na BDTD

| Etapas | Termos indutores pesquisados | Pesquisas |
|---------------|--|------------------|
| 1ª Pesquisa | “Gestão Escolar” | 8.801 |
| 2ª Pesquisa | "Gestão Escolar" e "Militar" | 136 |
| 3ª Pesquisa | "Gestão Escolar" e "Militarização" | 06 |
| 4ª Pesquisa | “Escola” e “Militarizada” | 17 |
| 5ª Pesquisa | "Gestão Escolar" e “Escola da Polícia Militar” | 41 |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da BDTD.

Os termos “gestão escolar” e “militar” retornaram 136 trabalhos, quantidade expressiva relacionada a escolas militares de carreira, o que nos levou a incluir os demais termos indutores – “gestão escolar” e “militarização”, “escola” e “militarizada”, “gestão escolar” e “escola da Polícia Militar”.

Com base nas primeiras buscas na BDTD (quadro 3), apresentamos, no quadro 4, sete trabalhos, dos quais quatro apareceram simultaneamente na 2ª pesquisa com os termos indutores - "gestão escolar" e "militar" e, na 3ª pesquisa, com os termos - "gestão escolar" e "militarização"; dois exclusivamente na 3ª pesquisa e um na 5ª pesquisa. Todos são trabalhos em nível de mestrado. A 4ª pesquisa, com os termos indutores “escola” e “militarizada”, retornou apenas trabalhos referentes às instituições militares de carreira, sem vínculos com nosso objeto, os quais foram descartados. Na 5ª pesquisa, cujos termos foram "gestão escolar" e “escola da Polícia Militar”⁴⁰, encontramos dois trabalhos que apareceram simultaneamente na 2ª e na 3ª pesquisa, sendo um trabalho acerca de comportamento ecológico (preservação ambiental) em uma escola militarizada que não se relaciona à gestão e um que procederemos a análise.

Os resultados das buscas na BDTD são apresentados no quadro 4 com a identificação de autores, título, ano de defesa da Dissertação e a instituição à qual os pesquisadores se vinculam.

³⁹ 119 instituições faziam parte do banco de dados da BDTD à época.

⁴⁰ Denominação do modelo de escola militarizada no Estado de Goiás.

Quadro 4: Pesquisas encontradas na BDTD com base nos termos indutores do quadro 2

| Autores | Título | Ano | Instituição |
|---|---|------------|--------------------|
| BELLE, Helena Beatriz de Moura | Escola de civismo e cidadania: <i>ethos</i> do colégio beta da polícia militar de Goiás | 2011 | PUC-GO |
| SANTOS, Rafael José da Costa | A militarização da escola pública em Goiás. | 2016 | PUC – GO |
| CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura | Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo? | 2017 | PUC – GO |
| LIMA, Maria Eliene | A educação para a cidadania e a militarização para a educação. | 2018 | PUC – GO |
| FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo | Gestão militar da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia. | 2018 | UFG |
| LACERDA, Silvana Márcia Batista de | A prática da gestão democrática em escolas públicas: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do nordeste. | 2018 | UFPB |
| RIBEIRO, Renata Lopes Silva | Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins. | 2019 | UFG |

Fonte: BDTD. Elaborado pelos autores.

Belle (2011) apresenta como pergunta de pesquisa – como as políticas adotadas em um colégio militarizado “refletem nas ações pedagógicas, no contexto escolar e na formação de seus estudantes do 3º ano do ensino médio, para levar a efeito a concretude do lema – escola de civismo e cidadania” (*idem*, p. 24). A pesquisadora analisa os vínculos da escola com as secretarias de educação e de segurança pública do Estado de Goiás, a forma de acesso à escola, o financiamento e os reflexos deles sobre os estudantes do 3º ano do ensino médio. Além disso, analisa o PPP, que, na sua pesquisa, é chamado de Projeto Pedagógico (PP), mas pouco desse projeto é implementado na escola analisada. A conclusão indica que, mesmo apresentando-se como proposta “inovadora, com o objetivo de provocar mudanças e atender às necessidades de adequação à sociedade atual, que anseia discutir as questões tecnológicas e sua importância na área da informação, não conseguiu mudar as práticas” (BELLE, 2011, p. 185).

A análise do PPP feita pela pesquisadora assemelha-se ao proposto neste estudo, tendo em vista ser nosso objetivo analisar as implicações da militarização na práxis da diretora na gestão do PPP de uma escola pública do DF, colaborando para o entendimento de como as políticas de militarização escolar alteram o trabalho do diretor na concepção, no desenvolvimento, no acompanhamento e na avaliação do PPP. O foco do estudo está, porém, em colégios de ensino médio no Estado de Goiás, enquanto priorizamos uma escola de ensino

fundamental, o que poderá contribuir para ampliar as leituras acerca do objeto em outras etapas da educação básica.

Em estudo a respeito da militarização da escola pública em Goiás, Santos (2016) analisa a perspectiva da exclusão dos estudantes na admissão ao sistema de ensino goiano, tanto daqueles que não se adaptam ao sistema de ensino como daqueles que não fazem parte de determinada parcela da sociedade e não podem pagar uma escola particular. Além disso, o autor apresenta a questão da formatação utilitária de corpos dóceis que visa à obediência, à adaptabilidade e à utilidade, o que contribuirá para a nossa pesquisa da mesma forma que o estudo de Lima (2018).

No estudo feito por Cruz (2017, p. 10), a proposta foi “analisar a cobrança exacerbada da disciplina nos colégios militares e, como consequência, o medo gerado enquanto estratégia de controle”. O controle da disciplina é uma das questões abordadas no PPP, como um dos três aspectos do controle hierárquico dentro da escola, a saber: “o tempo, a ordem e a disciplina” (VEIGA, 2013, p. 26), que, segundo a autora, não devem ser fragmentados. Percebemos pelas propostas da Gestão Compartilhada (DISTRITO FEDERAL, 2019a; 2019b) sugestão de certa fragmentação dos controles hierárquicos dentro da escola, o que suscita a necessidade de compreender como isso impacta no PPP da escola e na práxis gestora. Assim, o estudo de Cruz (2017) contribuirá para entender essa fragmentação nos controles e sua possível influência no projeto da escola.

Com o objetivo de “identificar se o ensino disciplinar e hierárquico dos CEPMG⁴¹ colabora para a formação de cidadãos participativos, reflexivos e autônomos ou para a de cidadãos subservientes, que contribuem para a naturalização das diferenças sociais” (LIMA, 2018, p.13), por meio de um estudo bibliográfico, identificou-se que o predomínio do autoritarismo, bem como o uso de símbolos militares, visa “homogeneizar e manipular o comportamento de sua comunidade” (*idem*, p. 162) formando o cidadão individualista que busca a ascensão social indiferente às desigualdades e às injustiças. Dessa forma, a pesquisadora identifica que instrumentos como o medo e a punição são determinantes para “garantir” uma educação de qualidade. Como tal controle dos discentes está presente na Gestão Compartilhada (FERNANDES SILVA e SILVA, 2019), entendemos que o estudo pode nos auxiliar a entender a práxis do diretor no que se refere aos mecanismos de controle disciplinar contemplados no PPP, como avaliação e coerção e punição do erro, entre outros.

Ferreira (2018) analisa a perspectiva da mudança na organização do trabalho pedagógico,

⁴¹ Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás.

de um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia, contribuindo para identificar as influências da Gestão Militarizada para a “qualidade da educação oferecida” (idem, p. 21) pelas escolas militarizadas. Além disso, a autora pauta sua análise no controle dos discentes, tanto de maneira punitiva como ideológica, uma preparação para discentes obedientes, que não questionam e aceitam a ideologia dominante de maneira passiva.

Soma-se ao estudo de Ferreira (2018) o de Ribeiro (2019, p. 12), cujo objetivo foi “compreender os fundamentos e as práticas que amparam o processo educativo” dentro de uma escola militarizada, ou seja, as implicações dos fundamentos desse tipo de gestão sobre o processo educativo. Essas pesquisas agregam à nossa, uma vez que mostram os caminhos que gestores escolares, professores e coordenadores pedagógicos têm tomado para a organização da escola, sendo o projeto político-pedagógico o documento sistematizador de suas ações.

Atenta à gestão democrática escolar, Lacerda (2018) realizou um estudo comparado entre duas escolas: uma de gestão democrática e outra de gestão militarizada; com foco no conselho escolar e na implementação do projeto político-pedagógico nessas escolas. O estudo serve como parâmetro para auxiliar a discussão entre as diferenças e as semelhanças dos dois modelos de gestão e por contemplar a construção do PPP em uma escola de gestão militarizada, o que agrega também ao nosso objetivo.

As leituras desses trabalhos evidenciam uma categoria de análise a “pedagogia do medo” em duas vertentes que se unem em uma estratégia. A primeira é a utilização do medo da sociedade para justificar a militarização das escolas públicas brasileiras, sob o argumento de que a violência escolar é muito grande e necessita-se da presença dos policiais no seu interior. A segunda refere-se ao uso da presença intimidadora de policiais armados dentro da escola acuando discentes e professores. A estratégia, ao que tudo indica, é a de desqualificar o trabalho dos professores, dos gestores e da escola pública enquanto *locus* de educação democrática, abrindo-se caminho para uma futura privatização da gestão escolar como já vem ocorrendo com alguns hospitais, por exemplo, além de doutrinar “cidadãos” obedientes.

Outra categoria é a da qualificação por exclusão. Sob a premissa de que a escola militar possui um bom ensino, implanta-se o sistema em uma escola pública civil. Assim, instala-se uma sensação de que a qualidade da escola melhorou, mesmo que não haja indícios científicos para tal constatação. O que se esconde, na verdade, é uma exclusão de estudantes que não se adequam, seja por cobrança de mensalidades, seja por concursos ou sorteios, tudo para dificultar a entrada de estudantes com menor rendimento, fora a exclusão dos que já estão dentro da escola e não se adaptam ao regime autoritário. Tudo isso gera um aumento artificial da qualidade

medida pelos instrumentos de larga escala, uma vez que tais instrumentos “medem”⁴² apenas o referente aos conteúdos e não levam em conta fatores sociais.

Destacamos que, de sete trabalhos do quadro 02, seis são de instituições do Estado de Goiás, demonstrando a preocupação de acadêmicos e pesquisadores com o tema da militarização escolar. No DF não identificamos estudos, possivelmente por ser uma realidade recente nas escolas públicas, o que reforça a relevância deste estudo proposto.

3.2 - Scientific Eletronic Library Online (SciELO)

O segundo banco de dados pesquisado foi o SciELO, uma base eletrônica de artigos científicos brasileiros amplamente utilizado como base de dados para pesquisas científicas. Usamos os mesmos termos indutores da pesquisa inicial na BDTD, começando pelo termo indutor “gestão escolar” que retornou 326 artigos publicados entre 2010 e 2020. As buscas foram feitas entre os dias 1º e 4 de agosto de 2020, as quais resumimos no quadro 5:

Quadro 5: Termos indutores da pesquisa na plataforma SciELO

| Etapa | Termos indutores pesquisados | Resultados |
|-------------|--|------------|
| 1ª Pesquisa | “Gestão Escolar” | 326 |
| 2ª Pesquisa | "Gestão Escolar" e "Militar" | 2 |
| 3ª Pesquisa | "Gestão Escolar" e "Militarização" | 0 |
| 4ª Pesquisa | “Escola” e “Militarizada” | 5 |
| 5ª Pesquisa | "Gestão Escolar" e “Escola da Polícia Militar” | 0 |

Elaborado pelos autores a partir de dados da plataforma SciELO.

Seguindo a tendência observada nas buscas da BDTD, de expressivos estudos acerca de “gestão escolar”, na primeira busca com esse termo, encontramos 326 artigos e, ao aliarmos este termo à “militarização”, na terceira pesquisa, não surge nenhum resultado. Enquanto a busca com os termos “escola” e “militarizada” resultou em 5 artigos, dos quais apenas dois relacionam-se ao tema de nosso estudo e são indicados no quadro 6.

Quadro 6: Publicações encontradas na SciELO relacionadas ao tema do projeto

| Autores | Título | Ano | Revista |
|---|---|------|----------------------|
| Equipe editorial | Privatização e militarização: ameaças renovadas à gestão democrática da escola pública. | 2016 | Educação & Sociedade |
| ALVES, Miriam Fábria; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo | O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. | 2020 | Educação & Sociedade |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de buscas na SciELO.

⁴² Defendemos que tais testes, por não considerarem contextos subjetivos, possuem uma mensuração viciada e, portanto, não devem ser levados em conta para a análise do conjunto da escola ou dos estudantes, servindo tão somente, na melhor das hipóteses, para mostrar o quanto daquele conteúdo cobrado foi respondido corretamente pelo discente naquele momento e medir a evasão escolar, no caso do Ideb.

O editorial “Privatização e militarização: ameaças renovadas à gestão democrática da escola pública”, publicado em 2016, demarca a opinião de um veículo de comunicação a partir de um breve comentário a respeito dos artigos encontrados na Revista Educação & Sociedade. Pelo fato de se caracterizar como artigo de opinião, não busca diretamente ampliar o campo científico, no entanto fomenta a pesquisa, pois realiza uma análise histórica do campo de privatização da gestão pública, recuperando o contexto das reformas ocorridas no Brasil e a discussão do público e do privado na educação, o que consideramos essencial para a nossa pesquisa, no sentido de contextualização do momento social, político e econômico em que a militarização escolar amplia-se.

Já o artigo de Alves e Ferreira (2020, p. 3) discute o processo de militarização de uma escola goiana no ano de 2015, para entender a origem de suas motivações e suas justificativas, o que, para as autoras, é o “medo da violência” interna e externa à escola. O que elas observam, porém, nas falas dos professores, é um movimento de intimidação de estudantes e docentes pela presença dos militares que, apesar de serem responsáveis apenas pela gestão da escola, geraram um ambiente de vigilância e controle. Ademais, como a análise das pesquisadoras foca na implantação do projeto, entendemos que pode servir de contraponto ao nosso estudo, uma vez que o processo no DF está em fase de implantação.

Tendo encontrado poucos artigos na base do SciELO, recorreremos ao site Google Acadêmico (*Google Scholar*), que utiliza o motor de busca da Google e é muito mais eficiente que a pesquisa por termos exatos dos outros motores, tendo em vista utilizar a busca por termos aproximados.

3.3. Google Acadêmico

A pesquisa, no Google Acadêmico, foi feita nos dias 4 e 5 de agosto de 2020, com o mesmo recorte temporal de 2010 a 2020, e retornou aproximadamente 72.000 resultados. Utilizamos primeiramente o termo indutor “Gestão Escolar” sem aspas pois, assim, o buscador entende que não estamos interessados na busca pelos termos exatos, um seguido do outro. Por exemplo, ao se utilizar o termo indutor “Gestão Escolar”, o buscador só retornará pesquisas em que apareçam escritas gestão escolar, uma junto da outra. Ao utilizar sem aspas, é possível obter como resposta os termos separados. Diante disso, resolvemos alterar para o termo indutor “Gestão Escolar” (com aspas) e recebemos como retorno aproximadamente 18.000 resultados, o que inviabiliza qualquer tipo de análise. Assim, adicionamos termos indutores, conforme o quadro 7, para refinar os resultados e focar em trabalhos que tenham relação com a gestão

compartilhada.

Quadro 7: Termos indutores da pesquisa no Google Acadêmico

| Etapa | Termos indutores pesquisados | Resultados |
|-------------|--|----------------------|
| 1ª Pesquisa | “Gestão Escolar” | 18.000 ⁴³ |
| 2ª Pesquisa | “Gestão Escolar” e Militar | 12.500 ⁴⁴ |
| 3ª Pesquisa | “Gestão Escolar” e Militarizada | 415 |
| 4ª Pesquisa | “Gestão Escolar” e Militarizada e Distrito Federal | 326 |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Google Acadêmico.

Desses resultados, filtramos manualmente aqueles cujos títulos ou resumos tinham relação direta com a gestão militarizada e compartilhada, o que correspondeu a 20 trabalhos a serem analisados. Os demais, embora citassem esses termos, não tinham relação direta com o objeto em questão ou não aprofundavam nas questões da escola. Os resultados dessa busca constam no Quadro 8.

Quadro 8: Pesquisas encontradas no Google Acadêmico com os termos indutores do quadro 6

| Autores | Título | Ano | Revista |
|--|---|------|----------------------|
| ALVES, Miriam Fábria TOSCHI, Mirza Seabra | A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. | 2019 | RBPAAE ⁴⁵ |
| BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; REZENDE, Marize Pinho | “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do Estado da Bahia. | 2019 | RBPAAE |
| CAMPOS, Valdisnei Martins de | Reflexões sobre o modelo de gestão dos colégios militares do estado de Goiás – Monografia. | 2019 | IFG - Monografia |
| CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura | Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo? | 2017 | PUC – GO Dissertação |
| FERNANDES SILVA, Edileuza; SILVA, Maria Abádia da | Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. | 2019 | REAE |
| GRAZINOLI RODRIGO, Rodrigo; LEAL-FILHO, Klever Paulo | Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil. | 2018 | RECIE ⁴⁶ |
| HONORATO, Hercules Guimarães | A militarização como política de educação pública: um outro olhar. | 2020 | REVES ⁴⁷ |
| LACÉ, Andréia Mello; SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona | Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. | 2019 | RBPAAE |
| LIMA, Maria Eliene; BRZEZINSKI, Iria; MENEZES JUNIOR, Antonio da Silva | Militarizar para educar? Educar para a cidadania? | 2020 | Educação & Sociedade |
| MARTINS, André Antunes | Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. | 2019 | RBPAAE |

⁴³ Resultado aproximado pelo próprio site.

⁴⁴ Resultado aproximado pelo próprio site.

⁴⁵ Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae.

⁴⁶ Revista Caribeña de Investigación Educativa.

⁴⁷ Revista Relações Sociais.

| | | | |
|--|--|------|------------------------|
| MENDONÇA, Erasto Fortes | Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. | 2019 | RBPAE |
| NUNES, Priscila Lisboa | Gestão compartilhada nas escolas – TCC. | 2019 | UniCEUB – TCC |
| PAULO, Weslei Garcia de | Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar. | 2019 | Dissertação |
| REIS, Livia Cristina Ribeiro dos; <i>et al</i> | Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro. | 2019 | Tecnia ⁴⁸ |
| RÊSES, Erlando da Silva; PAULO, Weslei Garcia de | A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. | 2019 | RBPAE |
| RIBEIRO, Adalberto carvalho; RUBINI, Patrícia Silva | Do Oiapoque ao Chuí – as escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. | 2019 | RBPAE |
| SANTOS, Graziella Souza dos | O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. | 2020 | Práxis Educativa |
| SILVA, Keythellem Silveira da; KREJCI, Rosali | Apontamentos sobre militarização das escolas públicas. | 2019 | Episteme Transversalis |
| SOARES, Marina Gleika Felipe; <i>et al</i> | Escola militar para quem? o processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. | 2019 | RBPAE |
| XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes | A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. | 2019 | RBPAE |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Google Acadêmico.

O artigo de Alves e Toschi (2019) trata de uma pesquisa bibliográfica de estudos do campo da educação com os “descritores a) militarização de escolas; b) militarização da educação; c) escolas militares; d) militarização *and* escolas públicas; e e) colégios da Polícia Militar” (p. 635) e obtiveram como resultados alguns estudos em comum com nosso levantamento bibliográfico. Há, porém, algumas divergências nos resultados encontrados entre nossas pesquisas, uma vez que nosso destaque está na gestão escolar militarizada e o das autoras concentrava-se no processo de militarização. Dessa forma, alguns trabalhos encontrados por elas não emergiram em nossa pesquisa e, pelo mesmo motivo, alguns trabalhos que encontramos em nossas buscas nos bancos de dados não estão contemplados em Alves e Toschi (2019). As pesquisadoras afirmam que todos os trabalhos encontrados tecem críticas ao modelo de gestão militarizada e enfatizam a contradição entre uma educação que visa emancipar os sujeitos e uma educação burocrática, de disciplina rígida, além da seletividade desse modelo de escolas.

Foram identificadas produções que contemplam a discussão da qualidade da educação como justificativa para a implementação da militarização escolar, como os artigos de Soares *et al* (2019) e Lacé, Santos e Nogueira (2019) que discutem a suposta qualidade superior desse

⁴⁸ Revista de Educação, ciência e tecnologia do Instituto Federal de Goiás (IFG)

modelo de gestão escolar. Essas produções ampliam nossa base teórica no que diz respeito à discussão acerca de qualidade de educação militarizada, que mais se alinha à perspectiva defendida por grupos conservadores aliados a interesses de mercantilização da educação como discutem Fernandes Silva e Silva (2019).

Brito e Rezende (2019) analisam o modelo do estado da Bahia, que possui semelhança com o projeto do DF, pois prevê uma gestão compartilhada entre diretor escolar e diretor militar, dividindo a gestão em pedagógica e administrativa, a cargo do diretor escolar, e gestão disciplinar, sob a responsabilidade de militares. A justificativa para a implementação do modelo de gestão é o controle das violências interna e externa. O artigo apresenta também a questão da “docilização-útil” de corpos e, assim, entendemos que ele contribui para o entendimento do nosso objeto.

Campo (2019) discorre, em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), acerca da militarização de escolas públicas no Estado de Goiás. Os resultados da pesquisa indicam que a proposta goiana torna a escola um espaço seletivo e coercitivo, uma vez que, no acesso a elas, os filhos de militares têm prioridade, há cobrança de taxas, obrigatoriedade de disciplina quartelesca.

Grazinoli Garrido e Leal-Filho (2018) realizaram pesquisa bibliográfica combinada com o levantamento de notícias de jornais. Como se pôde notar em vários artigos por eles tratados, a questão da violência escolar é tratada sob a perspectiva de Charlot (2002), como a violência na escola, a violência da escola e a violência à escola. Este artigo amplia o olhar sobre a violência escolar e problematiza se a intimidação criada pela militarização é resposta a essa violência que, para os pesquisadores, ao invés de diminuí-la, “só [a] amplifica” (GRAZINOLI GARRIDO; LEAL-FILHO, 2018, p. 104).

Honorato (2020) discute que o conceito de qualidade se atrela à gestão militarizada autoritária, em torno da qual justifica-se o controle de quartel dentro da escola de gestão militar em Alagoas. Ele problematiza que “o sistema meritocrático, se for gerido por todos da comunidade escolar de uma forma positiva, sem disputas desagregadoras, poderá ser um motivador a mais para um bom desempenho acadêmico dos discentes” (p. 85). O pesquisador, entretanto, não define disputa, embora defenda que não pode ser desagregadora. Ora, o princípio básico de toda disputa é desagregar (se há vencedores, por óbvio há perdedores), o que a meritocracia desenvolve não é um bom desempenho acadêmico, mas uma exclusão daqueles que não se adaptam ao sistema de ensino. Nesse ponto a escola militarizada realmente vence, pois exclui logo na entrada os que a ela não se enquadram.

O autor ainda define que tais escolas são democráticas a partir de autores críticos como

Cury e Libâneo, fora de contexto, para justificar que uma proposta cuja gestão não é democrática possa ser considerada uma gestão democrática. O rótulo de democrático não passa de uma exigência legal, pois a própria Constituição Federal de 1988 (CF) prevê a gestão da escola pública democrática, o que, conforme Martins (2019) analisa no artigo “Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática”, não é posto em prática. Honorato (2020) enaltece a prática de disputas que já era prática dos jesuítas desde Comenius (2003); assim, a proposta defendida por Honorato (2020) está pautada na escola de 400 anos atrás, o que mostra claramente o caráter conservador e elitista da proposta.

A defesa da qualidade da educação pública é um dos dispositivos contemplados na legislação distrital e argumento usado para a implantação no DF, como analisa Mendonça (2019). Para o autor, a proposta não foi debatida de maneira suficiente com a população, mostrando-se uma implantação aligeirada e pouco refletida, sendo “um malabarismo para tirar o foco dos reais problemas da rede pública de ensino, que vão da falta de investimentos adequados à falta de equipe pedagógica em número suficiente para fazer frente aos problemas da escola” (*idem*, p. 602). Além de apresentar diversas matérias acerca do processo no DF, representa uma importante base teórica e de dados para a análise do objeto da nossa pesquisa.

A dissertação de Paulo (2019), intitulada “Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar”, busca entender como ocorre a gestão militarizada da escola pesquisada, identificando-se as diferenças entre as escolas militarizadas e não militarizadas e como os docentes as avaliam. Consideramos essas contribuições valiosas, pois, mesmo tratando-se de modelos de gestão diferentes, trazem uma base teórica para o nosso objeto, a gestão compartilhada, uma vez que o autor busca conhecer qual o modelo de gestão das escolas militarizadas, ouvindo professores, gestores e coordenadores e como sucedem suas relações com a direção escolar militar.

O trabalho de Lima, Brzezinski e Menezes Junior (2020) analisa a propagação das escolas militarizadas no Estado de Goiás e sua influência sobre a formação do cidadão, contrastando uma educação que promova a cidadania com a educação promovida pelas escolas militarizadas, para a produção de militares. Ainda expõem um olhar sobre a organização do trabalho pedagógico dessas escolas, dos regimentos, mas não o fazem do PPP.

O artigo de Reis *et al.* (2019) acerca do processo de militarização proposto pelo Governo Federal resulta de pesquisa realizada a partir da análise documental e de revisão da literatura. Os autores discorrem a respeito das propostas para a área de educação no Brasil no primeiro ano de mandato de Jair Bolsonaro, como Compromisso Nacional pela Educação; Future-se; e o Pecim, que os autores classificam como ações no bojo de propostas autoritárias. Como o

projeto do DF para militarizar escolas públicas civis alinha-se ao programa federal, entendemos que este artigo auxiliar-nos-á na análise dos documentos da gestão compartilhada.

Reis *et al.* (2019) ainda discutem que a escola não é um quartel e questionam o verdadeiro papel dos militares dentro da escola; a perspectiva livresca e propedêutica da proposta federal; o fato de o projeto ser uma “possível” resposta à violência escolar; além do aparente aumento de qualidade conferida pela instauração de uma gestão militar na escola pública. Para os autores, essas propostas apresentadas como medidas que evidenciam avanço para a escola pública têm o objetivo de evitar que a escola cumpra seu papel social. Concluem que devem ser feitas mais pesquisas na área, como esta que propomos neste projeto.

Os artigos de Santos (2020) e Martins (2019) explicitam a percepção de que há no Brasil um crescente movimento conservador e neoliberal que se junta à militarização como uma tentativa de produzir para o mercado de trabalho mão de obra pronta para ser explorada de maneira acrítica. Para esses autores, a militarização é mais um desses mecanismos que precisam ser estudados, pois seu objetivo é, como afirmam Fernandes Silva e Silva (2019), interferir na gestão escolar.

Rêses e Paulo (2019) expressam, em seu artigo, preocupação com os sentidos e os significados atribuídos por docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. Seu foco, porém, está nas percepções apenas de professores, o que torna ainda mais relevante nossa pesquisa, pois propomos uma escuta que inclui os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos⁴⁹ que são os principais articuladores do projeto político-pedagógico da escola. No DF essa gestão é dividida entre docentes civis, eleitos democraticamente com base na Lei 4.751/2012, e profissionais militares.

Ribeiro e Rubini (2019, p. 749) fazem um levantamento de escolas militarizadas em um “viés ideológico e conservador”, “do Oiapoque ao Chuí”, como trazem no título do artigo. O foco está na militarização de escolas no Amapá, porém, em sua contextualização histórica da militarização, levam a frente parlamentar que é formada no Rio Grande do Sul para militarizar escolas neste Estado. Ainda discutem os pressupostos teóricos desse tipo de educação, que está alinhada a um pensamento neoconservador.

Com objetivo semelhante, Soares *et al* (2019) fazem um estudo a respeito da inserção da escola militarizada no Estado do Piauí, onde o processo histórico iniciou-se em 2015 sob a alegação comum: combate à violência. No ano de 2016, o Governo Estadual tentou aumentar o

⁴⁹ Inicialmente haveria uma escuta dos estudantes, mas, devido às medidas de afastamento social causados pela pandemia de COVID-19, optamos por retirar da pesquisa a participação desse segmento, o que pode ser alterado caso as condições de acesso à escola sejam mudadas.

número de escolas com o modelo de gestão militarizada, porém houve uma pressão do Ministério Público do Piauí (MP/PI) e de entidades do “Fórum de Defesa da Educação”, o que fez os militares recuarem e permaneceu apenas uma escola militarizada.

Identificamos artigos que tratam de normativas legais da gestão escolar militarizada, dentre eles destacam-se: Ximenes, Stuchi e Moreira (2019); Silva e Krejci (2019); Nunes (2019) e Mendonça (2019), além de Reis *et al* (2019) e Soares *et al* já mencionado. Nas produções os autores revelam a preocupação do campo científico em delimitar as bases legais (e ilegais) e constitucionais (e inconstitucionais) dos projetos, o que serve de base para a análise dos documentos da gestão compartilhada no DF.

As produções sucintamente apresentadas comporão o referencial teórico desta pesquisa e subsidiarão a compreensão analítica da realidade da gestão e da militarização em escola pública do DF, especificamente da práxis da diretora na gestão do projeto político-pedagógico de um CEF que atende a estudantes de anos finais; que nos indicam que a pesquisa ora proposta contribuirá com o campo de conhecimento acerca do tema. Trata-se de uma investigação com caráter de ineditismo, pois o modelo adotado no DF distingue-se dos demais, tendo em vista a divisão da gestão escolar entre as funções administrativa e pedagógica, sob a responsabilidade de professores civis vinculados à SEDF, e a função disciplinar, a cargo dos policiais militares da SSPDF (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Ao mesmo tempo, o sistema público de ensino do DF conta com uma Lei de Gestão Democrática (LGC) aprovada desde 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012), o que suscita inquietações quanto ao alinhamento de duas propostas distintas do ponto de vista legal, das suas finalidades, dos seus princípios e dos seus conceitos, levando-nos a supor que há implicações no PPP da escola, documento sistematizador da organização escolar nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira e de participação com a comunidade.

Ao mesmo tempo, partimos da premissa de que o trabalho do diretor escolar é práxis social transformadora (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011), sendo ele o articulador maior do PPP da escola, pois assume a responsabilidade pela sua concepção, pelo desenvolvimento, pelo acompanhamento e pela avaliação. Interessa-nos, portanto, compreender como ele se percebe nesse processo de gestão do projeto em um contexto de gestão militarizada. Nos estudos identificados nas plataformas BDTD, SciELO e Google Acadêmico, não encontramos abordagens acerca da gestão como práxis, bem como das mudanças operadas no projeto da escola com o modelo de militarização a partir das percepções de professores, coordenadores pedagógicos e diretor escolar. Assim, consideramos que esta pesquisa contribuirá para ampliar os debates a respeito do tema e subsidiar futuros estudos.

Assim, para entender o movimento do real, é necessário entender seus condicionantes históricos. Com isso, procuramos, na próxima seção, apropriar-nos do movimento de militarização de escolas públicas no DF.

4 MILITARIZAÇÃO DE ESCOLA NO DISTRITO FEDERAL – BREVE HISTORICIZAÇÃO

Goiás pode ser considerado o marco na instituição dos primeiros colégios militarizados desse Estado; transferidos em 1999 para a gestão da Polícia Militar de Goiás (PMGO) sem previsão legal e, somente dois anos depois, foram regulamentados pela Lei nº 14.050, de 21 de dezembro de 2001, (ALVES, TOSCHI; FERREIRA, 2018). Essa transferência teve como justificativa a necessidade de maiores investimentos na PMGO, mas em 2013, ano que houve uma expansão desse modelo, o discurso mudou e atribuiu-se ao novo modelo uma suposta solução para a falta de qualidade na educação pública, aliado ao discurso de disciplinarização dos estudantes; a solução baseada no senso comum para esses problemas veio pela via da gestão militarizada (*idem*).

Apesar de a presença das escolas militarizadas ser maior no estado de Goiás, elas estão em vários outros estados e no DF, algumas vinculadas ao Programa Escolas Cívico-Militares (Pecim) do governo federal (MENEZES; SÓCRATES, 2020); outras por iniciativas individuais de estados e municípios como a atuação da Polícia Militar do DF (PMDF), do Corpo de Bombeiros Militares do DF (CBMDF) e até de colégios privados, como a rede de Colégios Tiradentes da Polícia Militar (SANTOS *et al*, 2019). A figura 3 ilustra a expansão da militarização no território brasileiro ou escolas cívico-militares (ECIM) como denomina o Programa federal.

Figura 3: Mapa dos estados que aderiram ao Programa das Escolas Cívico-Militares



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas informações do Portal do MEC⁵⁰.

⁵⁰ Os estados representados em vermelho (Piauí, Sergipe) não possuem nenhum município listados no rol do Pecim. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=82821>>. Acesso em: 14 dez. 2020. Apesar de o Espírito Santo não constar no rol de Estados que possuem municípios que aderiram ao PECIM, três

No Estado do Amapá, iniciou-se a militarização em 2017 (RIBEIRO; RUBINI, 2019), enquanto, no Rio Grande do Sul, desde 2019, houve uma frente parlamentar na Assembleia Legislativa para militarizar escolas públicas do Estado (*idem*). Em Brasília, além de duas escolas aderirem ao Programa Nacional (MENEZES; SÓCRATES, 2020), há outras dez escolas que integram o projeto distrital (DISTRITO FEDERAL, 2019a), denominado “Gestão Compartilhada”.

Em relação ao Pecim, uma das primeiras ações do Presidente Jair Bolsonaro, logo após a sua posse em primeiro de janeiro de 2019, foi o Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que criou, entre outras providências, a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, cujas competências, dentre outras, destacamos o inciso XIII do art. 16.

XIII - **propor e acompanhar o desenvolvimento de sistemas de controle** dos projetos de cursos, gestão e formação continuada de gestores, técnicos, docentes, monitores, parceiros estratégicos e demais profissionais envolvidos nos diferentes processos em colaboração com as diretorias da Secretaria. (BRASIL, 2019, grifos nossos)

Nesse inciso fica implícito que, além de disseminar ideologicamente princípios não democráticos, o projeto visa ao controle do governo central sobre os demais Entes. Ao se controlar a formação dos profissionais que atuarão nessas escolas, o que se quer não é fomentar uma ideologia conservadora, mas garantir que nada saia do estrito controle do governo central.

Destacamos que o Decreto 9.665/2019 foi revogado pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Na nova estrutura, a subsecretaria foi transformada em uma Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (BRASI, 2019c) e, em seu art. 15, que trata das competências dessa diretoria, o inciso acima citado não mais aparece. No lugar dele, surgiu outro inciso, o IX, que visa “propor e acompanhar a elaboração de cursos de capacitação para atuação em escolas cívico-militares”. A nova norma objetiva mascarar o controle sobre as subsecretarias e continua, portanto, com tal intuito, uma vez que ainda pode propor e acompanhar a elaboração dos cursos de capacitação daqueles que irão trabalhar nas escolas militarizadas.

Nesse cenário o governador eleito em 2018 no DF, Ibaneis Rocha (MDB), implantou a militarização de escolas públicas do DF acompanhando a ampliação desse tipo de escolas no Brasil. Para isso, publicou a Portaria Conjunta nº 01/2019 e o Decreto nº 39.765/2019. O projeto denomina-se Escolas de Gestão Compartilhada (EGC).

O Governador do DF afirmou em 2019⁵¹ que o intuito é implantar em 40 escolas a gestão compartilhada, o que representa um percentual de 18,3% das 218 unidades escolares que ofertam o ensino fundamental a partir do 6º ano, ou seja, uma parte considerável dos estudantes do DF passarão, caso se efetive totalmente a implantação, pela experiência da gestão compartilhada.

Não se sabe ao certo quais os impactos na formação dos estudantes, na organização do trabalho pedagógico e na forma de gestão da escola, por isso os olhares científicos devem se concentrar no fenômeno, não de maneira a simplesmente revelar o cotidiano da escola, mas para mostrar a realidade e quais os determinantes dessa totalidade.

Diante disso, reconhecemos que as ações de gestão escolar não são isoladas, mas articuladas com outras que vêm ocorrendo na educação nos últimos anos. Dentre elas citamos a instituição da Base Nacional Comum para Formação de Professores⁵², cuja proposta desarticula a prática da teoria, bem como a utilização de critérios homogêneos de avaliação dos discentes por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mesmo que as condições de aprendizagens sejam diferentes.

Na seção seguinte, discutiremos o modelo de gestão híbrida que caracteriza as escolas militarizadas do DF que, diferentemente dos colégios militares, são instituições civis integrantes da rede pública de ensino e cujos gestores são integrantes da carreira magistério público, eleitos democraticamente com a participação da comunidade escolar.

4.1 Modelo de gestão híbrida no DF: projeto de militarização escolar

O termo híbrido apresenta dupla relação etimológica com o Latim e com o Grego (FERREIRA 1999). A raiz da palavra do latim relaciona-se a filho de pais com nacionalidades diferentes, ou de condições diversas; também se relaciona ao grego, que significa excesso, destempero (*idem*). Em genética refere-se à descendência do cruzamento de duas espécies que não costumam ser férteis, portanto não geram outros descendentes, apesar de conseguirem viver. Assim, a gestão compartilhada, ao se denominar híbrida (DISTRITO FEDERAL, 2019a), tenta demonstrar essa acepção de junção de duas áreas em prol da gestão escolar. O resultado, porém, da fusão dessas duas espécies de atuação do Estado – uma focada em desenvolver o ser

⁵¹ Fonte: SEDF, disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>>. Acesso em 14 dez. 2020.

⁵² Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724> >. Acesso em: 15 nov. 2021

humano e a outra em proteger os direitos individuais desse ser e essencialmente manter a hegemonia das elites dominantes, agindo como expressão do monopólio legal da violência do Estado (GRAMSCI, 2020b) – produzirá seus descendentes, ou seja, os estudantes que serão conformados dentro de uma lógica pouco criadora, portanto, indivíduos estéreis de uma visão de mundo transformadora.

Apesar de a implantação ter ocorrido no governo Ibaneis Rocha (MDB), o coordenador geral do programa ligado à Segecom, ao realizar um pronunciamento na Escola pesquisada, afirmou que “*foi implementado em fevereiro de 2019, mas, dois anos antes disso, uma equipe que fazia parte do batalhão escolar da PMDF visitou escolas cívico-militares no Estado de Goiás*”. Isso mostra que não se trata de uma política apenas do governo conservador, mas forças políticas dentro das forças de segurança já vinham trabalhando para que o projeto fosse implementado.

Esse movimento nas escolas públicas do DF encontra-se no bojo do movimento de ampliação desse tipo de escola no Brasil. Ele é regulamentado pela Portaria Conjunta nº 9/2019 e pelo Decreto nº 39.765/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019f). O projeto denominado EGC, um dos primeiros atos do governador eleito em 2018 Ibaneis Rocha (MDB), conforme art. 3º da Portaria Conjunta nº 001, de 2019, (DISTRITO FEDERAL, 2019a) esclarece que

a Secretaria de Estado de Segurança Pública e da Paz Social, através da Polícia Militar do Distrito Federal, poderá coordenar e supervisionar as instituições de ensino da rede pública de educação básica, **com o propósito de atender a população**, buscando uma aproximação social alicerçada nos direitos humanos e na participação comunitária. (DISTRITO FEDERAL, 2019a, *grifos nossos*)

Já o texto federal, art. 118, da Lei Federal 12.086/2009, determina que,

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 ao atendimento dos dependentes de militares das Corporações e integrantes do Sistema de Segurança Pública do Distrito Federal** e da população em geral. (BRASIL, 2009, *grifos nossos*)

Os grifos nos dois dispositivos demonstram que a norma distrital ocultou a primeira parte do público-alvo da lei federal. A possível intenção do legislador poderia ser duas: a primeira que o GDF criasse colégios ligados à carreira das corporações para atendimento prioritário dos seus filhos, como ocorre nos colégios Dom Pedro II (Organizado e mantido pelo CMBDF) e no Tiradentes (organizado e mantido pela PMDF), cuja função difere de uma escola regular da rede de ensino da SEEDF; e a segunda seria autorizar que os militares pudessem administrá-los.

Vale ressaltar que utilizar uma portaria para criar outro tipo de gestão que não está

previsto em nenhuma parte do ordenamento jurídico nacional não é uma atitude democrática. Pelo caráter da norma, não há discussão política acerca de seus impactos, positivos ou negativos, na sociedade, mas resume-se o interesse daquele que está governando. Assim, a forma correta para decidir um projeto como esse deveria ter sido por meio de um rito legislativo complementar, com ampla discussão, audiências públicas e votação na Casa Legislativa para uma possível alteração da Constituição Federal de 1988 e posteriormente alteração dos dispositivos legais.

Devido a esses motivos, a militarização das escolas no DF pode ser vista como um alinhamento político com o Governo Federal (MENDONÇA, 2019), também eleito em 2018, uma vez que tal projeto não estava em seu plano de governo. O Decreto nº 39.765/2019 apresenta explicitamente, em seu art. 2º, inciso XIII, o objetivo de “adequação do projeto ‘Escola Gestão Compartilhada’ do Distrito Federal ao ‘Projeto Escola Cívico-Militar’ do Ministério da Educação” (DISTRITO FEDERAL, 2019f).

De acordo com o art. 1º da Portaria Conjunta nº 01/2019, entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal, a Gestão Compartilhada visa

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, 2019a)

Nesse sentido, percebe-se que o intuito do governo, com a Gestão Compartilhada, é introduzir o patrulhamento policial no interior das escolas. O texto da Portaria, entretanto, não detalha a operacionalização desse objetivo pelas Secretarias de Educação e de Segurança Pública do DF.

Também não o trata o Regimento Interno da SSPDF, alterado em 4 de setembro de 2019, é tratada de forma vaga a natureza do trabalho de militares nas escolas. No art. 130, inciso XIII, desse decreto distrital, tem-se apenas que é competência da Subsecretaria de Ensino e Valorização Profissional da SSPDF “administrar e coordenar, no âmbito desta Secretaria, o projeto das Escolas Cívico-Militares, de gestão compartilhada de unidades de ensino público do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019d).

Sem muitos detalhamentos acerca dessa organização ou da forma como seria a gestão compartilhada entre educação e segurança pública, a ação política do governo do DF, sob os argumentos de garantir a segurança e a disciplina nas escolas, introduziu profissionais sem formação pedagógica em um contexto complexo e essencialmente educativo. Tal ação serve para tentar atestar que os professores não têm capacidade para resolver o problema da indisciplina escolar nem educar com democracia, um processo de desfiguração da imagem do

professor. Essa desfiguração passa pela afronta à autonomia docente para conceber, executar e avaliar o trabalho pedagógico, que é responsável pelo alcance dos objetivos e das metas do projeto político-pedagógico das escolas.

Em uma perspectiva nebulosa, as normas que militarizam a gestão escolar no DF tratam o fenômeno da violência como se fosse gerado pela escola e dentro dela e não como algo estrutural da sociedade individualista, proveniente das diferenças sociais e da ausência de atuação do Estado. De acordo com Fernandes Silva e Silva (2019), ao ignorar esse condicionante, fica evidente que o projeto de “enfrentamento da violência no ambiente escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2019d) não passa de intenção vazia, pois o verdadeiro enfrentamento da violência escolar se faz com uma educação voltada para a democracia e com políticas públicas direcionadas à garantia de empregos, salários, educação, saúde, segurança, cultura e lazer. Assim, as normativas reduzem a ação escolar e lhe atribui uma tarefa que é impossível de ser feita pelas vias apresentadas – da coerção através do controle ideológico e físico de estudantes e professores.

Dentro desse controle ideológico, a Portaria Conjunta nº 1/2019 aponta, em seu art. 2º, que são objetivos do projeto, além dos já mencionados, a construção de valores cívicos e patrióticos, preparando o estudante para o exercício da plena cidadania; a melhoria do Ideb, aumentando o acesso a cursos de nível médio e superior e diminuição da evasão escolar; a obtenção de avanços nos parâmetros de segurança e maior inserção no mundo do trabalho. Há também o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes da rede pública, investindo, sobretudo, no controle disciplinar.

Como até o presente momento apenas 10 das 683 escolas do DF aderiram ao programa de militarização, representando menos de 1,5% das escolas da rede, fica evidente que este Projeto não se constitui em melhoria da qualidade da educação do sistema escolar do DF, mas é uma política pública focada em alguns grupos. Tais grupos, de acordo com o Governo do Distrito Federal (GDF), foram escolhidos considerando o Ideb da escola, o índice de desenvolvimento humano (IDH) e a violência da cidade.

A figura 4 identifica as escolas militarizadas e as respectivas RAs, segundo o site da SEDF, e revela que a distribuição é uniforme no DF.

Figura 4: Nome e localização dos colégios de Gestão compartilhada no DF



Fonte: Site da SEDF⁵³.

Cabe uma comparação entre as localidades das escolas militarizadas até outubro de 2021 e o IDH no DF. Em relatório⁵⁴ apresentado pelo Ipea, o território do DF e do entorno é classificado em 358 subterritórios. O índice de desenvolvimento humano varia de 0 a 1 e, quanto maior, mais desenvolvido é o território pesquisado, considerando-se que índices acima de 0,800 referem-se a territórios de IDH muito alto; índices de 0,700 a 0,799 referem-se a IDH alto, enquanto índices de 0,600 a 0,699 são considerados IDH médio⁵⁵.

Considerando-se essa escala de IDH, o DF, cujo menor índice está na escala média de 0,616, possui 136 subterritórios com IDH muito alto e neles estão localizadas metade das 12 escolas militarizadas, enquanto outras 5 escolas estão em subterritórios de IDH alto. Apenas uma das EGC encontra-se com IDH médio. Na tabela 4, as escolas militarizadas estão classificadas segundo o IDH do subterritório do DF em que ela está inserida.

Tabela 4: Escolas Militarizadas e respectivos IDHs do subterritório em que estão inseridas

| Nome da escola | IDH |
|------------------------------|-------|
| CEF 19 de Taguatinga | 0,914 |
| CED 01 do Itapoã | 0,903 |
| CED 07 de Ceilândia | 0,895 |
| CEF 01 do Núcleo Bandeirante | 0,823 |
| CED 03 de Sobradinho | 0,823 |
| CED 07 do Gama | 0,815 |
| CEF 01 Riacho Fundo II | 0,745 |

⁵³ Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>>. Acesso em 14 dez. 2020.

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>>. Acesso em 28 out. 2021.

⁵⁵ Conforme o Ipea. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2144:catid=28&Itemid=23#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano,uma%20popula%C3%A7%C3%A3o%2C%20especialmente%20das%20crian%C3%A7as.>. Acesso em: 01 nov. 2021.

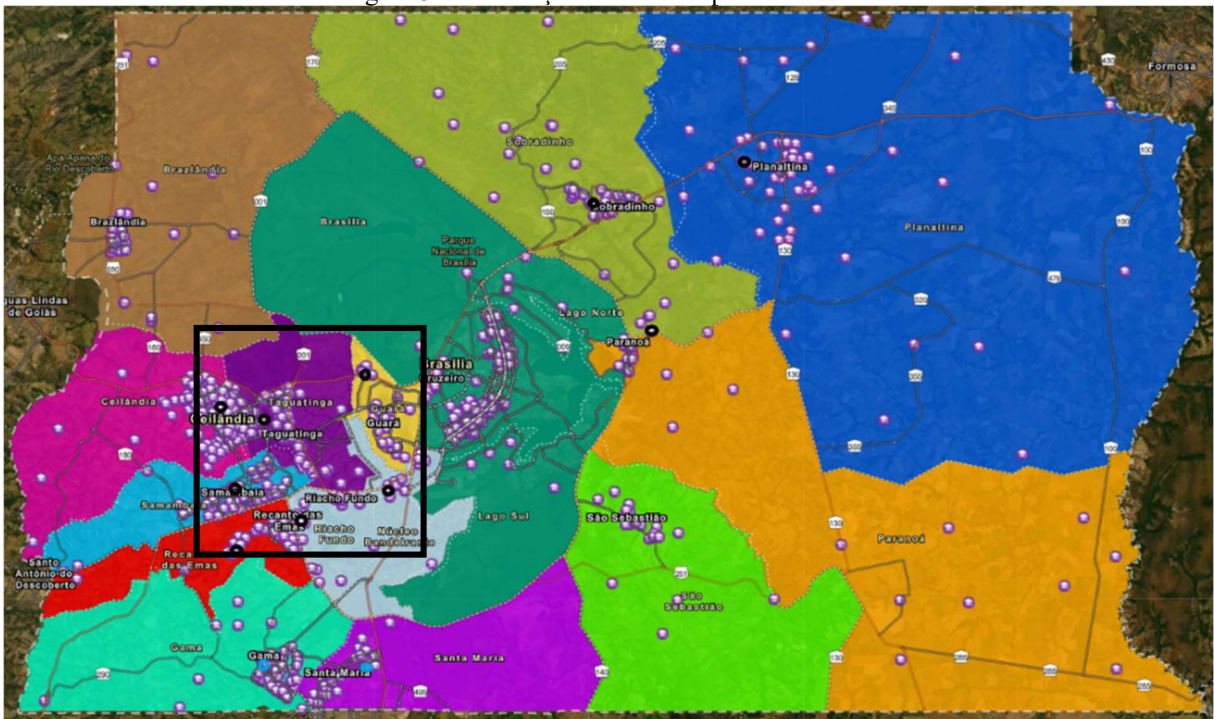
| | |
|---|-------|
| CED 308 do Recanto das Emas | 0,735 |
| CED 416 de Santa Maria | 0,723 |
| CED Condomínio Estância III de Planaltina | 0,717 |
| CEF 407 de Samambaia | 0,709 |
| CED 01 da Estrutural | 0,616 |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Ipea e da SEDF.

Os dados indicam que a RA com menor IDH é a Cidade Estrutural onde se localiza uma escola militarizada. Mesmo assim, de acordo com os parâmetros do Ipea, é considerado médio. Dessa forma, embora o IDH tenha sido usado como um dos argumentos do governo para escolher as escolas a serem militarizadas, isso não é preponderante, pois ele não justificaria a indicação de metade das instituições. Dessa forma, a escola de gestão compartilhada não se configura como uma solução para a população mais pobre, mas volta-se para uma classe social cuja renda não permite pagar escola particular e que almeja para seus filhos um ambiente semelhante ao das instituições militares.

Na figura 5, georreferenciada e criada pela UnB, é possível visualizar a distribuição dessas escolas militarizadas no território do DF. Elas foram destacadas com círculos pretos e azuis para facilitar a localização. Há concentração delas no quadrado preto em destaque, onde também predominam escolas públicas.

Figura 5: Distribuição das escolas públicas no DF



Fonte: UnB⁵⁶ e SEDF⁵⁷. Destaques em preto (EGC – Governo DF), em Azul (ECIM – Governo Federal) e o quadrado preto elaborados pelos autores.

Cotejando essa distribuição das EGCs com os dados de votação das eleições para Governador Distrital, no ano de 2018 presentes na tabela 5, as RAs em que o atual governador eleito Ibaneis Rocha (MDB) mais obteve votos correspondem a 54% no segundo turno. São também áreas que receberam escolas militarizadas. Dentre elas, três fizeram parte do projeto piloto instalado às pressas em janeiro de 2019 com a Portaria Conjunta nº 01, de 2019, (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Essa distribuição pode indicar que há um fator político para a escolha dos locais das escolas que fazem parte das EGCs.

Tabela 5: Votos válidos⁵⁸ por região recebidos pelo Governador eleito do DF em 2018

| Região administrativa | Votos em Ibaneis | Total de Votos | Percentual |
|--|-------------------------|-----------------------|-------------------|
| Ceilândia e Brazlândia | 192.417 | 250.531 | 77% |
| Taguatinga | 153.298 | 231.541 | 66% |
| Samambaia | 74.220 | 92.924 | 80% |
| Planaltina | 72.270 | 90.893 | 80% |
| Gama | 70.361 | 86.684 | 81% |
| Recanto das Emas | 65.379 | 77.504 | 84% |
| Sobradinho | 60.944 | 91.129 | 67% |
| Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I e II e Candangolândia | 58.236 | 80.782 | 72% |
| Guará | 57.016 | 89.756 | 64% |
| Lago sul e São Sebastião | 55.368 | 82.363 | 67% |
| Santa Maria | 55.276 | 67.111 | 82% |
| Paranoá | 51.911 | 73.836 | 70% |
| Plano Piloto | 49.698 | 125.733 | 40% |
| Cruzeiro, Octogonal e Sudoeste | 26.180 | 53.116 | 49% |

Fonte: Compilação do Site G1⁵⁹ com base nos dados do TSE⁶⁰. Elaborado pelos autores.

Nota-se que a única escola indicada para ser militarizada em 2019 e que, em discussão a comunidade, optou pela não adesão foi o Colégio Gisno⁶¹ que fica na RA do Plano Piloto, onde

⁵⁶ Disponível em: <https://unb.maps.arcgis.com/apps/Embed/index.html?webmap=51239f5208844ffb86134e7d9939e86e&extent=-48.6526,-16.1574,-46.6242,-15.0212&home=true&zoom=true&scale=false&search=true&searchextent=true&legend=true&basemap_gallery=true&disable_scroll=true&theme=light>. Acesso em 02 set. 2021.

⁵⁷ Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>>. Acesso em: 02 set. 2021.

⁵⁸ Os dados de votação foram unidos de Taguatinga Norte e Sul em Taguatinga, Ceilândia Norte, Sul, Leste e Oeste com Brazlândia em Ceilândia e da Asa Norte e Sul no Plano Piloto.

⁵⁹ Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/df/distrito-federal/eleicoes/2018/apuracao-zona-eleitoral-governador/brasil/2-turno/>>. Acesso em: 22 out. 2021.

⁶⁰ Disponível em: <<https://dadosabertos.tse.jus.br/dataset/resultados-2018#>>. Acesso em 21 out. 2021.

⁶¹ Além do Gisno, o CEF 407 da Samambaia também rejeitou a proposta, porém foi refeita a consulta à comunidade

o emedebista recebeu um dos menores números de votos válidos do segundo turno conforme a tabela 5. Esse dado reforça o argumento de que o fator político pode influenciar na decisão final do local da militarização, o que suscita o questionamento acerca do porquê no Plano Piloto não ter havido adesão à proposta enquanto em localidades mais periféricas a adesão se deu.

Ainda em relação a esse fator e considerando-se os dados da tabela 5, as regiões cujas escolas foram selecionadas para o Pecim, Santa Maria e Gama, deram mais de 80% de seus votos válidos no segundo turno para Ibaneis Rocha (MDB), reforçando-se ainda mais a ideia de que condições políticas podem ser determinantes para esse tipo de gestão. Sendo assim, a aprovação de políticas propostas por um governo pode ter relação com a aprovação do seu mandatário.

A Portaria Conjunta nº 01, de 2019, que militarizou os Centros Educacionais⁶² 03 de Sobradinho, 308 do Recanto das Emas, 01 da Estrutural e o 07 da Ceilândia, e a Portaria Conjunta nº 9, de 2019, que acrescentou a esse rol os Centros Educacionais Condomínio Estância III de Planaltina, 01 do Itapoã; e os Centros de Ensino Fundamental⁶³ 19 de Taguatinga, 01 do Núcleo Bandeirante e o 407 de Samambaia, indicam que foi levado em conta o Ideb das escolas, IDH e dados de violência das cidades, argumentos cujos dados do Ipea refutam.

Com relação à validade da implantação das EGCs, a Procuradoria de Justiça de Defesa da Educação⁶⁴ (Proeduc), órgão do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), ao emitir a Nota Técnica nº 01/2019 – PROEDUC/MPDFT posicionou-se positivamente pela sua legalidade. Ainda justificou o projeto quando afirmou que “uma das motivações [para a implantação das EGCs] é a qualidade de ensino revelado nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Apoiada por esse argumento, a Portaria Conjunta nº 01/2019 divide a gestão escolar em quatro áreas: gestão estratégica, pedagógica, administrativa e disciplinar. Isso fere a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares, prevista no inciso III, do art. 2º, da Lei nº 4.751/2012. De acordo com Portaria, as atribuições dos gestores nessas dimensões são as seguintes (DISTRITO FEDERAL, 2019a):

- gestão estratégica: responsável por estabelecer diretrizes, monitorar e avaliar os resultados das EGCs, a cargo de um órgão central com servidores da SEEDF e da SSPDF;

e ela aderiu à militarização. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/10/30/escola-do-gama-vota-nesta-quarta-se-quer-aderir-ao-programa-de-militarizacao-no-df.ghtml>>. Acesso em 01 nov. 2011.

⁶² Unidades escolares com foco no ensino médio, mas que geralmente também têm algumas turmas de anos finais.

⁶³ Unidades escolares com foco no ensino fundamental, que, no caso das militarizadas, têm apenas os anos finais.

⁶⁴ Órgão de execução de defesa da educação do MPDFT.

- gestão pedagógica: responsável pela implementação do projeto político-pedagógico da escola. Esta é uma dimensão, objeto do estudo que ora apresentamos.
- gestão administrativa: sem especificação de responsabilidades, no entanto a cargo da PMDF;
- gestão Disciplinar-Cidadã: voltada para a formação cívica, moral e ética dos estudantes, sob a responsabilidade da PMDF.

Essa divisão da gestão contribui para a ultra especialização do trabalho como discute Paro (2012), o que aliena ainda mais o gestor escolar do processo do seu trabalho, fazendo que ele perca o sentido político-pedagógico de sua ação enquanto diretor (FERNANDES SILVA e SILVA, 2019). Além disso, há uma exteriorização da gestão escolar ao delegar a parte estratégica para um grupo de trabalho que não integra a comunidade escolar, alinhando-se ainda mais o projeto à gestão empresarial capitalista (PARO, 2012).

A Portaria Conjunta nº 09, de 2019, revogou⁶⁵ a Portaria nº 01/2019 e apresentou mais alguns elementos para a análise do modelo proposto, além dos discutidos. Um deles é o aumento de 250% em apenas 8 meses de criação de escolas que aderiram ao projeto, passando-se de 4 para 10 escolas. Outra mudança diz respeito à divisão da gestão, que continuou em 4 áreas, porém a gestão administrativa deixou de ser atribuição de militares e voltou a ser de responsabilidade do diretor eleito pela comunidade, o que não apaga por completo a interferência na gestão escolar, uma vez que se manteve a presença dos policiais compartilhando a gestão da escola (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Na gestão estratégica, foi criado um grupo de trabalho pelo Decreto nº 39.765/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019f). Uma das situações que nos chama a atenção, assim como a Mendonça (2019), é a composição do grupo, com 8 membros da polícia militar, bombeiro militar e SSPDF, e apenas 2 da SEDF, o que nos parece tender para a prevalência das ideias disciplinares (sob custódia dos militares) sobre as pedagógicas (responsabilidade da SEDF), o que classificamos como uma exteriorização da gestão escolar, pois é papel do diretor e do conselho escolar definir, junto com a comunidade escolar, objetivos, metas e ações pedagógicas visando ao alcance das finalidades da educação previstas constitucionalmente. Mendonça (2019) classifica essa divisão desigual de papéis como um desequilíbrio para um projeto que apresenta, em seu nome, o termo “compartilhada”.

⁶⁵ A Portaria Conjunta 22 de 28 de outubro de 2020, revogou a Portaria Conjunta 09 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), cujas principais mudanças relacionam-se ao acréscimo no rol de escolas militarizada. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/25ce263a5d6d45698904bc0282c02d6a/ssp_see_poc_22_2020_rep.html>. Acesso em: 16 dez. 2021.

A adoção desse projeto de militarização escolar articula-se à propaganda ideológica feita pelo Movimento Escola sem Partido⁶⁶, 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]” (APPLE, 2003, p. 57). Ao mesmo tempo, a visão utilitarista da escola prega que ela deve servir para produzir mão de obra, quando na verdade serve apenas para aprofundar as diferenças de classes e justificar a derrota e a vitória “na vida” dos estudantes. Nesse sentido, Santos e Ferreira (2018) afirmam que ambos os projetos conservadores são faces de um mesmo projeto, pois 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).

Suárez (2013) chama a atenção no sentido de que esse processo vem ocorrendo no mundo de maneira generalizada, ou seja, grupos dominantes empreendem estratégias para selecionar, legitimar e difundir parcelas do conhecimento, conceitos e valores como se fossem únicos ou superiores aos outros. Uma das estratégias adotadas está em atribuir aos problemas estruturais do modelo capitalista um problema de gestão pública (SUÁREZ, 2013), como observamos nos documentos referente à militarização da escola em Goiás (2001), no âmbito do Brasil (BRASIL, 2019b) e no Distrito Federal (2019b; 2019d).

Para Suárez (2013, p. 242), o projeto de militarização em curso objetiva “apagar a memória coletiva [...] o conflitivo processo de construção social de noções, como cidadania, bem comum, solidariedade, igualdade, direitos sociais”; é denominado “modernização conservadora”⁶⁷, uma vez que tais valores são constitutivos para se pensar, julgar e agir na sociedade. Cotejando Suárez (2013) com Gramsci (2020b), a tarefa cultural empreendida no projeto da Nova Direita é, ao mesmo tempo, destrutiva, deslegitimando-se parte da conduta social atrelada às classes subalternas e os sujeitos que fazem uso delas; e produtiva, readaptando-se e difundindo-se o senso comum atrelado às elites dominantes, que, ao manter a hegemonia, dá novos significados a velhos conteúdos.

Dessa maneira, a militarização insere-se dentro desse projeto da seguinte forma: destrói

⁶⁶ No DF o Projeto de Lei 1/2015 relacionado à Escola sem Partido, de autoria da Deputada Distrital Sandra Faraj, após tramitação, foi arquivado em julho de 2019, conforme a ficha técnica disponível em: <<https://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaProposicao-1!1!2015!visualizar.action>>. Acesso em: 10. Dez 2020.

⁶⁷ Suárez (2013) explica que o termo quer dar conta de um movimento cujos princípios são tanto neoliberais quanto neoconservadores, sendo concebidos pelas Novas Direitas mundo afora. Assim, o movimento é de liberação econômica tanto como mão de obra como atuando na perspectiva de massa de consumo, em contrapartida um controle do desenvolvimento social, cultural e político, ao mesmo tempo que possui um caráter criador e transformador dessas políticas. O termo também é usado com significado semelhante em Apple (2003).

uma parte da conduta social dentro da gestão escolar, deslegitimando-a e acusando-a, mesmo sem provas, de ser ineficiente, ao mesmo tempo que produz algo novo, a gestão militar de um estabelecimento público civil, dando-lhe novo significado: agora a escola terá qualidade que antes não poderia ter e, com isso, contribui para criar um novo senso comum: a escola militarizada é “boa” e a escola não militarizada é “ruim”. Assim, troca-se a participação democrática nas decisões da escola por termos com significados de ordem econômica como eficácia, eficiência, êxito, produtividade (SUÁREZ, 2013).

Como a consecução desse projeto, é necessário que fragmento de velhas práticas seja atualizado, o controle disciplinar e a qualificação dos indivíduos, que foram utilizados para “domesticar e qualificar as massas para que pudessem participar da vida nacional” (SUÁREZ, 2013, p. 248), ressurgem dentro da Gestão Compartilhada como um “disciplinador de corpos e mentes juvenis da escola básica pública” (FERNANDES SILVA e SILVA, 2019, p. 51).

A definição de uma dimensão de gestão “disciplinar-cidadã”, voltada para a formação cívica, moral e ética dos estudantes, não pode ser considerada inovação específica para as escolas militarizadas, se considerarmos que a escola como instituição formal de educação contempla esse tipo de formação. Questionamos, todavia, a respeito dos sentidos impostos aos estudantes acerca desses valores, principalmente, sendo eles repassados por militares. Ao mesmo tempo, é questionável a interferência desses profissionais em atividades que são de natureza didático--pedagógica, portanto, dos professores e dos gestores escolares, como a elaboração, a execução, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola. O PPP “é a sistematização da práxis educativa” na escola (FERNANDES SILVA; VEIGA; FERNANDES, 2020, p. 15-16), é o “documento em permanente construção, sistematizador do seu trabalho pedagógico, processo fundado na busca pelas unidades teoria-prática, objetivo-avaliação, conteúdo-forma, professor-estudante, ensino-aprendizagem” (*idem*).

Apesar do longo tempo que separa a implantação da militarização no Estado de Goiás e no Distrito Federal, parece que a expansão desse tipo de gestão escolar no território goiano contribuiu para o alastramento para o restante do país (MENDONÇA 2019). De acordo com a justificativa apresentada pelo governador goiano em 2001 e pelo argumento da Proeduc em 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), entendemos que são faces distintas do mesmo projeto, um projeto não só em nível estadual ou distrital, mas de alcance nacional.

Os projetos de militarização no Brasil questionam a qualidade da educação brasileira, mas não dizem sob qual qualidade está baseada nem como melhorá-la, tão somente definem regras para a entrada dos militares nas escolas para a gestão escolar, e indicam o Ideb como indicador

de qualidade.

Dessa maneira, não há como analisar o DF sem cotejar com os modelos goiano e Federal, pois o próprio DF explicita essa posição, uma vez que prevê que, no planejamento das ações do projeto distrital, poderá analisar os modelos de gestão de outras escolas já existentes no país (DISTRITO FEDERAL, 2019a; 2019b).

Em face das reflexões e das provocações desta seção, na próxima analisaremos os projetos político-pedagógicos da escola Célula.

5 ESCOLA MILITARIZADA DO DISTRITO FEDERAL: PRÁXIS DA GESTORA ESCOLAR

Neste capítulo analisamos os projetos político-pedagógicos da Escola Célula elaborados em 2019 e 2020 com os objetivos de compreender como ocorreu o processo de elaboração e as modificações geradas com a militarização no que concerne à função social da escola e a concepção de gestão neles assumida.

São analisados também dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, coordenadores, a supervisora pedagógica e a diretora, tendo como objetivos identificar as modificações geradas pela militarização no PPP da escola; compreender as percepções expressas pelos coordenadores pedagógicos, pela supervisora e pelos docentes acerca da práxis da diretora na gestão (concepção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação) do PPP em escola militarizada; apreender as mediações feitas pela diretora escolar para garantir os princípios da gestão democrática no projeto da escola militarizada; e, compreender as percepções da diretora acerca da sua práxis na gestão do PPP de uma escola militarizada.

Inicialmente recuperamos o processo de adesão da escola pesquisada à militarização para compreendermos as motivações que levaram a comunidade escolar a reivindicar a implementação do projeto de gestão compartilhada, conforme discutiremos ao longo deste capítulo.

5.1 Adesão da escola Célula à militarização: a insegurança como motivação

No PPP de 2019, consta que a construção da escola é resultado de reivindicação de uma comunidade acostumada a requerer seus direitos, enquanto, no PPP de 2020, essa informação é suprimida e indica-se que a escola foi construída devido ao aumento da população local.

Em 2016 havia a demanda por mais escolas devido a um aumento populacional relacionado à entrega de moradias do programa Minha casa, Minha Vida, mas, ao invés de novas escolas, construíram, na escola Célula, mais quatro salas para acomodar 600 estudantes, conforme afirmou o coordenador Edson em entrevista. O CEF pesquisado não foi o único da sua Coordenação Regional de Ensino (CRE) a receber salas extras para acomodar estudantes, outras escolas também tiveram a construção de novas salas de aulas. O montante de estudantes da Regional de Ensino justificaria, entretanto, a construção de prédios novos, o que não ocorreu. Assim, embora o fator populacional seja motivo para influenciar governos a investirem na

construção de escolas, a luta social é determinante, pois, sem ela, provavelmente a escola não tivesse sido construída em 2000.

No PPP de 2020, ao se omitir a luta social da comunidade, nega-se a história da escola e conseqüentemente de sua comunidade, dissimulando-se o mecanismo de reivindicação como uma possibilidade para as classes menos favorecidas exigirem seus direitos. Essa dissimulação contribui para mitigar tentativas de luta contra a própria militarização, que é retratada como fato consumado, como afirma a Diretora Iara na semana pedagógica de 2020: *não é uma proposta, é uma política*, ou seja, cumpra-se.

A militarização da escola Célula também resultou da reivindicação da comunidade, preocupada com a segurança de seus filhos e que, segundo a Diretora Iara, alcançou mais de 3.000 assinaturas em um abaixo-assinado em que se solicitou a presença dos militares na gestão da escola. A violência tem sido o argumento utilizado pelos governos para militarizar escolas, como foi o caso do DF⁶⁸ e da escola Célula. Contraditoriamente, no PPP de 2019, faz-se menção aos índices de violência da seguinte forma: é “notável que esse índice tem diminuído diante dos esforços realizados pela escola” (p. 9). Alguns professores, no entanto, em suas entrevistas, relataram que a violência sempre foi muito alta, dentro e fora da escola. O professor André afirmou que, quando trabalhou lá na em 2016, [havia] *muito problema com relação à violência, questão das drogas, [e até] o envolvimento de alguns alunos em assalto*, mas que a sensação era de que a violência, *parece que deu uma caída, uma diminuída (professor André)*, em 2020.

Dois fatores podem explicar essa contradição em torno da violência escolar: o primeiro é que, no intuito de demonstrar uma eficiência no controle da violência, a equipe de gestão anterior inseriu, no texto de 2019, essa informação para sugerir que houve uma experiência exitosa de enfrentamento à violência, mascarando-se a realidade. O segundo é que a violência se apresenta historicamente alta e, mesmo tendo diminuído entre 2019 e 2020, a comunidade em geral não se sentiu mais segura.

Ainda há, no PPP de 2020, a indicação de que o problema da violência aparece com “índices consideráveis” e, apesar de não haver uma menção direta ao PPP de 2019, afirma que, “mesmo realizando esforços, o índice não tem diminuído” (p. 9), revelando inconsistências entre os dois diagnósticos acerca da violência. Tal fragilidade enfraquece esse critério fortemente usado para a militarização de escolas públicas em regiões socialmente vulneráveis⁶⁹

⁶⁸ Conforme matéria disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-02/no-df-ano-letivo-comeca-com-escolas-civico-militares>>, acesso em: 08 set. 2021.

⁶⁹ Vulnerabilidade social, segundo o manual as Orientações técnicas da vigilância Socioassistencial (BRASIL, s./d, p. 11), se constitui “em situações ou ainda em identidades que podem levar à exclusão social dos sujeitos. Estas situações originam-se no processo de produção e reprodução de desigualdades sociais, nos processos

do DF.

Com relação à violência na escola pesquisada, o professor André relatou que, ao trabalhar na escola em 2016, o problema era tão grande que alguns de seus estudantes chegaram a ser mortos. Para ele, além de ser um problema relacionado à própria região administrativa em que a escola está inserida, ela *tende a ter esse problema porque [...] é muito inchada, nós temos em torno de 45 estudantes por sala* (professor André). Ao ser questionado se percebeu alguma mudança na escola após a militarização, ele relatou “*parece que [a violência] deu uma caída, uma diminuída, [mas] não sei se tem relação com o militarismo*”.

Baseado nisso, há indícios de que a escola apresentava um quadro de violência, como relatado nos PPPs, mas, quando cotejado com os dados da violência na cidade que entre 2019 e 2021 (dados de julho), somaram-se 1.551 crimes. Comparando com o total do DF no mesmo período, que somou 92.749 crimes, percebemos que a região onde se localiza a escola não pode ser considerada uma das que reúne maiores indícios de violência, uma vez que os crimes cometidos representam aproximadamente 1,7% dos crimes praticados no DF⁷⁰.

Nessa mesma direção, estão os dados referentes a crimes cometidos nas imediações das escolas do DF (tanto públicas como privadas). Em 2019 foram registrados 1.467 crimes nas imediações das 1.166 escolas policiadas pelo Batalhão Escolar⁷¹. Isso quer dizer que em média, em 2019, ocorreram 1,3 crimes nas imediações das escolas distritais. Diante desses dados, percebemos que a violência dentro da escola não está desconectada da violência existente na sociedade, uma vez que a escola é um extrato dela (FERNANDES SILVA; SILVA, 2019).

De acordo com os dados da SSPDF, a violência na RA estava em queda: em 2019 ocorreram 763 crimes, enquanto em 2020 foram 512 crimes, uma redução de cerca de 33%, o que não justificaria a militarização das escolas nessa região.

Dessa forma, tomando o conceito de segurança como “conceito social supremo da sociedade [...] no sentido de que o conjunto da sociedade só existe para garantir a cada um de seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade” (MARX, 2010) então, na lógica capitalista, a função da militarização das escolas pode ser entendida como alternativa de garantia da segurança individual em um espaço isolado em detrimento do

discriminatórios, segregacionais engendrados nas construções sócio-históricas que privilegiam alguns pertencimentos em relação a outros”. Dessa forma, deve ser entendida como uma conjugação de fatores, envolvendo, via de regra, características do território, fragilidades ou carências das famílias, grupos ou indivíduos e deficiências da oferta e do acesso a políticas públicas” (*ibidem*).

⁷⁰ Foram somados os crimes contra o patrimônio e os crimes violentos letais intencionais. Dados obtidos a partir da publicização dos números de criminalidade no DF. Disponível em: <<http://www.ssp.df.gov.br/dados-por-regiao-administrativa/>>. Acesso em: 08 set 2021.

⁷¹ Dados obtidos pelo jornal Metrôpoles. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/pm-registra-media-de-seis-crimes-por-dia-em-escolas-do-df>>. Acesso em: 06 set. 2021.

que ocorra na comunidade. Nessa perspectiva, o Estado desconsidera os fatores sociais causadores da violência, como desemprego, desigualdade na distribuição de renda e ausência de políticas educacionais, culturais, esportivas e de lazer para a comunidade, entre outros. Em contrapartida, oferece uma alternativa a uma pequena parcela da classe trabalhadora de desfrutar de um ambiente seguro, ao invés de resolver questões sociais que estão na base dos problemas da violência fora da escola.

Por ser um conceito sensível, a percepção acerca da segurança ou da violência pode ser alterada. Dessa forma, ao se evidenciar casos de violência, mesmo que não sejam recorrentes, altera-se o senso comum acerca do assunto, alterando-se a percepção das pessoas a respeito da realidade⁷².

Dessa forma, pretende-se tornar dominante a percepção de que as escolas são inseguras, como se houvesse em cada uma delas seis crimes por dia, uma visão artificial da realidade. Esse tipo de notícia altera o senso comum, visando a uma modificação na opinião pública acerca de determinado aspecto da realidade (GRAMSCI, 2016). Na mesma direção, quando o Coronel José, na semana pedagógica de 2020, exaltou casos de extrema violência dentro de escolas públicas, é possível que tenha contribuído para gerar uma sensação de insegurança nos professores, facilitando a aceitação em torno da militarização. Se o motivo para militarizar escolas públicas fosse essencialmente a violência, haveria outras Regionais de Ensino e outras escolas que deveriam ter sido incluídas entre as escolas militarizadas.

Segurança e ordem são necessárias para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas isso deve ser feito sem renunciar à humanização dos indivíduos. Para tanto, a escola deve construir com os estudantes sua humanidade democrática, inclusive no que tange ao relacionamento coletivo. Nesse aspecto, a sensação de estar seguro é mais que tranquilidade dentro da escola, significa uma possibilidade de usufruir daquilo que o Estado deveria oferecer para todos, mesmo que tal segurança não se estenda a outras áreas de convívio dos estudantes, pois a presença dos militares se restringe ao perímetro escolar e não há nenhuma proteção durante o trajeto da casa do estudante até a escola e vice-versa.

As políticas de segurança pública, entretanto, não garantem os direitos de todos os cidadãos, o que é percebido ao se observar os indicadores de violência e o crescente lucro do setor de segurança particular no mundo⁷³. Assim, mesmo que a presença dos policiais possa

⁷² Isso pode ser visto em notícias que evidenciam a violência dentro das escolas, como na matéria do jornal Metrôpoles que destacamos na nota de rodapé 3: PM registra média de seis crimes por dia em escolas do DF – cujo título visa evidenciar o número de crimes diários, mas não destaca a quantidade total de escolas no DF: 1.166, o que daria uma média de 0,005 crimes por escola por dia, um número muito baixo.

⁷³ Conforme notícia disponível em: <<https://odia.ig.com.br/mundo-e-ciencia/2018/08/5567720-setor-de>

diminuir os problemas de segurança nas imediações da escola, ela por si não os elimina, como afirma o Coronel José⁷⁴ em reunião coletiva de 2021: *as escolas que continuam tendo algum problema de segurança, a Secretaria de Segurança, por meio da Segecom⁷⁵, por meio de apoio e articulação com Batalhão Escolar, reforça a segurança*. O relatório de gestão da PMDF confirma essa fala do Coordenador-Geral. No documento há o registro de 34 “ocorrências policiais diversas” (p. 71) em 5 escolas militarizadas, uma média de 6,8 ocorrências, o que é mais de 5 vezes maior que a média do DF, mesmo com a presença dos policiais nas escolas. Isso comprova, portanto, que policiais no interior das escolas não é garantia de segurança porque os problemas geradores da violência e da insegurança são estruturais da sociedade capitalista.

Em face da breve recontextualização do processo que levou à adesão da Escola Célula à gestão compartilhada com militares, será discutido o sentido que assume o projeto político-pedagógico, documento que sistematiza a organização do trabalho da escola, sendo o gestor o articulador maior.

5.2 Projeto político-pedagógico: em busca de identidade para a escola

O objetivo desta seção é discutir os projetos político-pedagógicos⁷⁶ da Escola Célula, um elaborado em 2019, anterior à sua militarização, e outro elaborado em 2020, com a sua implantação. Tem-se como premissa que o PPP da escola, embora seja proposta a formação do sujeito emancipado, é concebido e executado sob uma teoria de submissão e conformação. A discussão contempla a função social da escola a partir dos objetivos declarados nos PPPs e em documentos legais e as modificações promovidas no projeto da escola a partir da adesão à militarização. Dados de entrevistas com a diretora, a supervisora pedagógica, os coordenadores pedagógicos e os docentes foram usados para esclarecer e embasar as discussões dos PPPs.

É necessário considerar, na leitura dos PPPs de 2019 e 2020 da Escola Célula, que a gestora Iara⁷⁷ integrou a equipe de direção escolar como vice-diretora, anteriormente à sua eleição como atual diretora, período em que, conforme afirmou em entrevista, não tinha autonomia pedagógica e administrativa para gerir a escola. Supõe-se, portanto, que o projeto de

seguranca-privada-cresce-e-lucra-com-acirramento-da-violencia.html>. Acesso em 13 set. 2021.

⁷⁴ Trata-se do coordenador das Escolas de Gestão Compartilhada (EGC), ligado à SSP, que fez uma fala explicando o funcionamento do modelo escolar durante as semanas pedagógicas de 2020 e 2021.

⁷⁵ Refere-se à Subsecretaria de Escolas de Gestão Compartilhada, integrante da estrutura da Secretaria de Segurança Pública do DF.

⁷⁶ Até o momento da produção deste texto não estava disponível o PPP de 2021.

⁷⁷ Nome fictício para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

2019 reflete ideias e concepções da diretora que a antecedeu, enquanto o projeto de 2020 (já militarizada) recebeu maior influência da Iara. Ela declarou que o PPP (2020) começou a ser pensado em 2019, após a sua eleição e, portanto, antes da sua posse, com a escola já inserida entre os colégios cívico-militares.

O PPP é um documento que sistematiza o trabalho escolar abrangendo a sua dinâmica como um todo e da sala de aula. Nesse sentido não é apenas um documento coletivo, mas também individual, pois orienta a práxis de professores, gestores e demais profissionais, considerando-se os contextos social, econômico, cultural e educacional da comunidade escolar. Pela sua abrangência, compete à equipe gestora instaurar mecanismos de participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, desde a concepção do PPP e sua execução até a avaliação, definindo-se os rumos da escola, sua função na comunidade e quais conhecimentos culturais sistematizados em forma de conteúdos curriculares devem ser privilegiados na formação dos estudantes (VEIGA, 2013).

O PPP é um dos pilares para a construção de uma educação de qualidade (VEIGA, 2009). Nele a escola expressa suas concepções de sociedade, de educação e de cidadão que pretende formar; suas intencionalidades; seus objetivos e suas metas; e define ações concretizadoras desses fins. Toda a organização do trabalho pedagógico (OTP) é nele sistematizado. Mesmo com autonomia para construir seu PPP, a escola deve observar orientações e políticas públicas emanadas do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação e das Regionais de Ensino. A militarização, por exemplo, é uma dessas políticas.

O diálogo com as instâncias de gestão do sistema de ensino distrital favorece a criação de condições para que cada escola, considerando sua realidade, defina objetivos, metas e ações voltadas às necessidades da comunidade escolar. Dessa forma, o PPP não nega o que já foi instituído na escola, sua historicidade, mas deve confrontar o “instituído com o instituinte” (GADOTTI, 2012, p. 37), o que ajuda a entender o seu movimento. Caso negue sua história, nega também a possibilidade de mudanças. Nesse sentido, importa compreender se, com a militarização, a escola teve autonomia para respeitar as construções históricas da comunidade escolar.

O PPP de 2020, que sistematiza o trabalho escolar na perspectiva da militarização, não contempla como ocorreu sua construção. Ele apresenta, no entanto, uma tabela de identificação da comissão organizadora, composta pela diretora, por três supervisores pedagógicos, pelo chefe de secretaria, por uma coordenadora pedagógica, pela supervisora administrativa e por um representante dos pais. Além disso, a Diretora Iara afirma ter montado uma comissão em 2020, e já contemplava a militarização nesse projeto, porém, ao ser questionada acerca da

participação dos professores, ela afirmou que *uns prestam atenção outros não*, o que indica pouco engajamento dos professores na construção do documento.

Da mesma forma, em entrevista, a supervisora Helen, ao ser questionada a respeito da participação da comunidade no PPP de 2020, respondeu que não houve, sem fazer referência à comissão citada neste documento da escola. Segundo ela, *como o prazo era super curto, nos sentamos e redigimos as ideias que os professores haviam passado na reunião coletiva*. Assim, o processo de elaboração do projeto de 2020 não resulta de processo democrático e participativo com a comunidade e os professores, o que indica fragilidade de um dos pilares da gestão democrática: a participação.

Quanto ao PPP de 2019, anterior à militarização, sua sistematização ocorreu com a apresentação dos projetos de 2018 a todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, eleição de representantes para compor uma comissão, composta por uma mãe de estudante, um professor, um coordenador pedagógico, um supervisor administrativo, o presidente do Conselho Escolar e a diretora. Sua revisão aconteceu após a análise da versão de 2018, com o intuito de “diagnosticar os projetos que tiveram êxito e definir onde foram os erros nos projetos que não foram tão exitosos” (PPP CÉLULA, 2019, p. 3). O ponto de partida foi, portanto, a avaliação institucional tendo como referência o PPP 2018.

Os processos de discussão e elaboração dos dois PPPs revelam as contradições em sua natureza, que é essencialmente pedagógica, mas é também política, por se tratar de uma construção coletiva e estar articulado aos interesses coletivos da comunidade escolar (VEIGA, 2013). A dimensão política vincula-se à função social escolar de formar um cidadão consciente. Nesse sentido, o projeto firma um compromisso com a formação “para o pleno exercício da cidadania”, conforme o art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a preparação para o trabalho e o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Tal dimensão também se concretiza por meio dos conteúdos curriculares sistematizados no PPP, cuja forma de efetivação ocorre pela participação, pela colaboração e pelo trabalho coletivo e pactuado. Com relação à dimensão pedagógica, vincula-se à finalidade de construção do conhecimento com e para a emancipação do sujeito; para tanto, é basilar a participação dos estudantes nos processos decisórios, uma vez que a dimensão social do trabalho pedagógico está ligada à realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo (FUENTES e FERREIRA, 2017).

A educação é, portanto, atividade mediadora da prática social humana (SAVIANI, 2015) na transição para outra prática mais elaborada, instrumentalizada pelos conhecimentos histórico-sociais desenvolvidos pelos homens. Assim, é a dimensão social responsável pela humanização dos indivíduos (FUENTES e FERREIRA, 2017), pela construção de sua

autonomia e pelo pensamento crítico, ético e de valores sociais. Nessa perspectiva, identificamos uma fragilidade no processo de construção da autonomia dos estudantes, porque, apesar de a proposta objetivar a emancipação, retira deles a oportunidade de participar da construção dos seus objetivos de aprendizagem. Conforme afirmou a supervisora Helen, os estudantes não tiveram nenhuma participação na construção, no acompanhamento e na avaliação do PPP.

A dimensão política do trabalho pedagógico também trata das relações de poder, individuais e coletivas, dentro e fora da escola (FUENTES e FERREIRA, 2017), conscientizando os indivíduos de que há exploração dentro do sistema capitalista e que cada indivíduo tem uma função específica dentro dessa sociedade dividida em classes sociais. Em relação a essa dimensão, o PPP 2020 objetiva proporcionar “uma relação agradável entre escola e comunidade” (p. 12). O adjetivo agradável é pouco determinado e relativo, uma vez que o que é agradável a um não é necessariamente a outro. Tal indeterminação deixa aberto para que outro dispositivo normatize as relações dentro da escola que, no caso da escola Célula, é preenchido pelo Manual dos Alunos das EGC (DISTRITO FEDERAL, 2019g). Isso fica evidente quando a supervisora Helen afirma que tem pensado *em formas de trabalhar* pedagogicamente com os estudantes [...] *o manual do aluno*. Esse documento preconiza relações verticalizadas, autoritárias, punitivas e meritocráticas entre a escola e os estudantes.

O resultado desse tipo de relação pode ser visto no relatório de gestão da PMDF 2019⁷⁸. Em cinco escolas militarizadas do DF, no início do ano de 2019, foram realizadas 633 suspensões de estudantes (uma média de 73,2, por ano por escola), 22.102 advertências (uma média de 4.420,4 por ano por escola) e 58 termos de adequação de conduta em apenas uma das escolas.

Esses dados evidenciam a relação de controle sobre os estudantes, de tal maneira que, mesmo que o projeto da escola Célula vise “formar o estudante de forma integral estabelecendo com ele um vínculo afetivo e social capaz de contribuir positivamente para seu desenvolvimento” (p. 12), o ambiente punitivo dificulta relações afetivas e um ambiente criativo favorável à autonomia discente.

O ambiente de criação precisa ser previsto no PPP que, como expressão da práxis pedagógica, é práxis criadora (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011). Como tal, o PPP é plano teórico necessário à práxis que, ao ser posto em ação, sofre as resistências das condições objetivas reais

⁷⁸ Apesar de os números de 2020 serem altos, eles não refletem uma realidade de aulas presenciais, por isso optamos por analisar os dados de 2019. Disponível em: <<https://www.pm.df.gov.br/images/banners/relatoriogestao2019.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2021.

necessárias e não identificadas antes. O projeto precisa, portanto, ser avaliado e adaptado ao longo da ação para que sirva aos fins desejados, caso contrário servirá apenas a uma práxis burocrática⁷⁹, entendida como práxis, mesmo percebendo sua degradação na burocratização (SANCHEZ VÁSQUEZ, 2011), uma vez que o elemento criador esteve presente no início da concepção do projeto da escola; o que a degrada é a falta de processos dialogados de acompanhamento e autoavaliação na execução do PPP. Nesse sentido, ao ser perguntada acerca de como o PPP é acompanhado, a diretora indicou que ela (referência à proposta pedagógica)⁸⁰ [o PPP] *nunca é fechada, porque ela tá sempre aberta para uma discussão.*

Apesar disso, a supervisora afirmou que não houve um momento *de sentar e discutir exclusivamente o PPP, não, porque o contexto* [isolamento social devido à COVID-19] *foi de se reinventar.* É possível ter havido uma intencionalidade de revisão do projeto de escola, porém ela não foi concretizada, pois não ficou acessível a toda a comunidade. Tal insuficiência indica que o projeto da escola foi pensado apenas pelo núcleo diretor, uma característica autoritária, que contrasta com o princípio da participação da gestão democrática, elucidado pela gestora.

Tal princípio que orienta a gestão das escolas públicas do DF na construção do PPP está expresso na LGD do Sistema Público de Ensino do DF (Lei 4.751/2012) e propicia a vivência da democracia como construção coletiva e com a participação da comunidade escolar, sendo um exercício de cidadania (VEIGA, 2013). Essa forma de organização minimiza as relações autoritárias e de competitividade e os efeitos da divisão do trabalho, preservando-se a visão da totalidade da escola. É, portanto, essencial a participação da comunidade escolar em sua construção e não de poucos membros da equipe gestora e de alguns professores (*Idem*), como parece ter ocorrido na escola Célula.

É por meio da construção coletiva do PPP que a comunidade escolar pode ter clareza acerca da função social da escola e tomar decisões coletivas no sentido de fazer cumpri-la, especificamente em relação ao currículo escolar que deve oportunizar a apropriação de elementos teórico-práticos que favoreçam a compreensão de leis naturais e sociais. Com isso, desmistifica-se, em uma negação dialética dos conceitos que considera tal mistificação como um passo do desenvolvimento humano, a percepção da criança acerca do mundo; eleva-se sua consciência transformadora da natureza e das relações sociais e reafirma-se o papel a cumprir dentro de sua comunidade (GRAMSCI, 2016) escolar. 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. Uma

⁸⁰ Concorda com o termo Proposta pedagógica, por isso usa o feminino.

gestão escolar dividida deixa de ser democrática e pode interferir no desenvolvimento integral do ser humano democrático.

Apesar de a diretora considerar que a gestão democrática se restrinja à *eleição do diretor, da equipe gestora*, ela vai além disso. Embora o processo eletivo seja uma medida democrática, sozinha é insuficiente para se alcançar verdadeiramente a democracia que viabilize a construção de um projeto de escola articulado aos anseios da comunidade. É preciso ir além, com o fortalecimento de órgãos colegiados, como no caso do DF; os conselhos escolares; os grêmios estudantis e outros que deem espaço para a tomada de decisões coletivas e o cumprimento da função social da escola prevista constitucionalmente.

5.3 Função social da escola militarizada: submissão ou emancipação dos sujeitos?

A escola, como instituição formal de educação, desenvolve um trabalho planejado e intencional que tem, na figura do diretor escolar, uma liderança articuladora da comunidade (LIBÂNEO, 2018) para elaborar, desenvolver, acompanhar e avaliar o seu PPP em um processo de articulação teórico-prático. Esse processo pode se caracterizar como práxis criadora e transformadora da realidade ou como práxis burocrática (SANCHEZ VÁSQUEZ, 2011) a serviço da reprodução de práticas instituídas historicamente a serviço da manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, como “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2016, p. 19), há uma especialização das escolas, de tal forma que elas produzam tipos de intelectuais diferentes. Apesar de todos os homens serem intelectuais, nem todos “têm na sociedade a função de intelectuais” (*idem*, p. 18). Dessa maneira, podemos entender que há escolas que irão formar os intelectuais das elites dirigentes para conduzirem a política nacional, aqueles “que não precisam preparar-se para um futuro profissional” (*idem*, p. 34). As demais escolas, para os trabalhadores em geral, atendem a diversos públicos, uma vez que há a necessidade de trabalhadores altamente qualificados e menos especializados, que irão receber diferentes níveis de remuneração. Ainda há os que não serão empregados, tornando-se exploradores de mão de obra ainda que não se tornem dirigentes da sociedade.

Assim, cada escola especializa-se em formar um tipo específico de ser humano e, de preferência, que não exerça a função de intelectual orgânico das classes trabalhadoras (*idem*). Por não ser uma fábrica, a produção desses intelectuais não é padronizada, de tal forma que há uma pequena quantidade de indivíduos que irão exercer o papel de intelectual. No caso das escolas militares, a tendência é que esses intelectuais sejam ligados às elites dirigentes,

reproduzindo-se o senso comum difundido pelas elites, uma vez que são treinados com suas teorias.

A articulação teoria-prática, no contexto escolar, deve, portanto, ir além do trabalho com os conteúdos e dos métodos de ensino, pois alcança a função social da escola, que é educar o indivíduo democraticamente em duas perspectivas (RIBEIRO, 1991), que devem ser articuladas entre si, pois, em última análise, fazem parte do mesmo objetivo: a **mediata** (*idem*), que objetiva a construção democrática da convivência entre os seres humanos tanto para dentro como para fora da escola – assim relaciona-se com a humanização do indivíduo; e a **imediate** (*idem*), que oportuniza que o estudante acesse os conhecimentos, historicamente construídos pela humanidade, e tenha condições de desenvolvê-los e de participar da práxis humana na progressão da sociedade. Ambas se relacionam e são responsáveis pelo desenvolvimento da práxis humana (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011) dentro da escola. Para que essas funções sejam atendidas, na escola do século XXI, o trabalho precisa ser o princípio educativo e tornar-se a base da educação, o que exige ligações com o “trabalho **social**, com a **produção real**, com a atividade concreta socialmente útil” (PISTRAK, 2018, p. 49, grifos no original), sem os quais o trabalho humano perde seu aspecto social dentro da escola.

Tudo isso não ocorre sem uma profunda mudança no papel da escola na sociedade em que, historicamente, o trabalho é tratado como um fim na vida dos estudantes, como se bastasse um aspecto da função social da escola: “preparar” para o mundo do trabalho. O trabalho como mediação da vida real requer, todavia, vivê-lo ao longo da vida, e isso inclui a escolarização e a constante formação, ou seja, não basta a escola preparar o estudante, futuro trabalhador, para o mundo do trabalho. Nesse sentido, problematiza-se acerca de qual perspectiva formativa assume a escola militarizada, qual o papel desse projeto educacional?

Da leitura dos PPPs, identificamos que a escola declara como **função imediata** (RIBEIRO 1991): a) a apropriação do saber universal e sua socialização às camadas populares; b) a promoção da interação entre os saberes populares e os científicos pela vivência e pela experiência escolar; c) a promoção de aprendizagens significativas visando à qualidade do processo ensino-aprendizagem, confrontando-se os saberes trazidos pelo estudante com o saber elaborado, na perspectiva da apropriação de uma concepção científico/filosófica da realidade social, mediada pelo professor (PPP ESCOLA CÉLULA, 2019; 2021).

Em relação à **função mediata** (RIBEIRO, 1991), apreendemos dos PPPs que a escola Célula visa propiciar: a) a conquista da consciência da cidadania crítica ampliando a visão de mundo dos estudantes, dando-lhe condições de uma leitura interpretativa dos fatos sociais, das relações intra e interpessoal e dos seres humanos com a natureza; b) a criação de ambiente

favorável à conscientização e à prática da justiça, do respeito aos direitos humanos, do comportamento pacífico e da prática da cidadania; c) a articulação da formação às questões sociais; d) o fortalecimento de princípios da igualdade, da liberdade, do reconhecimento do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (PPP ESCOLA CÉLULA, 2019; 2021).

A análise das funções mediata e imediata da escola pesquisada revela que as intencionalidades declaradas e sistematizadas nos dois PPP (2019 e 2020) são alinhadas aos documentos da rede pública de ensino do DF, especificamente ao Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014) e a seus pressupostos teóricos crítico-dialéticos, distantes dos pressupostos de uma escola militarizada. Dessa forma, identificamos “projetos antagônicos do ponto de vista conceitual e das práticas” como discutem as pesquisadoras Fernandes Silva e Silva (2019, p. 50). Considerando as funções mediata e imediata (RIBEIRO, 1991) da escola no PPP de 2019, a escola é vista como

[...] um espaço de vivência e de discussão dos princípios **éticos e políticos**; deve constituir um espaço social privilegiado de construção dos significados necessários e constituintes de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, o reconhecimento da identidade própria e do outro, a autonomia, a responsabilidade, o respeito, a solidariedade e a busca da verdade. [grifos do pesquisador]

Já, no PPP de 2020, excluiu-se a centralidade no desenvolvimento ético e político; no lugar, há ênfase em habilidades propedêuticas “a fim de propiciar a todos seus educandos o sucesso escolar no prazo legalmente estabelecido” (PPP 2020, p. 12), mas sem levar em conta as diferenças de desenvolvimento dos estudantes, além do controle da disciplina em consonância com os documentos da gestão compartilhada militarizada. Isso indica uma mudança na função social da escola entre o PPP de 2019 e o de 2020, uma vez que a função imediata passa a ser a instrumentalização para o mundo do trabalho, a função mediata passa a ser a de conformar os estudantes em relação à sua situação de explorados, desresponsabilizando-se a escola pela sua formação integral, uma vez que os conteúdos escolares são transmitidos para todos, e os que não se enquadrarem poderão sofrer uma “transferência educativa”⁸¹, “movimentação do aluno para outro estabelecimento de ensino, com a finalidade de lhe proporcionar melhor desenvolvimento educacional, bem como a sua proteção integral, física e psicológica.” (DISTRITO FEDERAL, 2019h, p. 10). Esse tipo de atitude não contribui para proteger o estudante, mas excluí-lo do processo de ensino-aprendizagem das escolas militarizadas, corroborando a homogeneização do corpo discente alinhando-o a uma proposta autoritária.

⁸¹ Conforme o regulamento disciplinar das ECGs (DISTRITO FEDERAL, 2019h).

Uma das consequências desse deslocamento na função mediata da escola é a perda da dimensão individual dos estudantes e, conseqüentemente, de sua autonomia, como explicitado no objetivo da escola de “formar o estudante de forma integral” (PPP, 2020, p. 12); para isso, a escola se compromete a “fazer acontecer a democracia, respeitando as normas do regimento escolar” (*ib. id.*). Formar o indivíduo de maneira integral perpassa pela vivência da democracia, construída coletiva e democraticamente (FREIRE, 2020). A democracia não pode ser imposta, ela deve ser vivida diariamente e é esse viver diário que gera as contradições e as condições necessárias para se construir soluções e transformar a realidade, ou seja, de vivenciar a práxis.

Ao suprimir do PPP de 2020 o desenvolvimento da autonomia do estudante e centrar na “formação dos estudantes no mundo do trabalho” (PPP CÉLULA 2020, p. 3), o projeto transita da formação democrática para uma conformação dos estudantes. Nesses termos, contraditoriamente, a escola evoca a necessidade de instrumentalizar o estudante para que possa alcançar melhores posições na sociedade e cria mecanismos que prejudicam a construção da autonomia dos estudantes.

Colabora com essa análise a fala da Diretora Iara que, ao ser questionada acerca dos princípios orientadores do PPP, mostrou como exemplo um projeto desenvolvido no ano de 2020, trata-se do *Divas*, voltado para mães de estudantes e que seria incluído no PPP 2021. A gestora afirma que fez um levantamento da condição social das mães e percebeu que *muitas mães vêm do sistema prisional e [outras são amparadas pela] Lei Maria da Penha, [por serem vítimas] de abuso*. Diante desse diagnóstico, ela começou um projeto com uma das mães de discentes, *que é da área da estética*, proporcionando um curso rápido, de 20h, *de design de sobrancelha e de depilação*. Para a gestora, com isso, poderia *trazer essas pessoas para o mercado de trabalho*, o que daria para elas *dignidade, é o trabalho*. Outro projeto que, segundo ela, seria implantado quando as aulas voltassem ao presencial seria o curso de barbeiro para os estudantes. Para ela, isso os ajuda *“a entrar no empreendedorismo, ter essa visão”*.

Essas proposições sugerem que a função social da Escola Célula, presente no PPP 2020, não seja humanizar o indivíduo democraticamente, consciente de sua função como ser humano no modo de produção atual, imbuído da necessidade de lutar contra a exploração. Aproxima-se mais da formatação do cidadão obediente, ciente de seus direitos e suas obrigações, pronto para ser absorvido pelo mercado de trabalho por qualquer salário, ou, caso isso falhe, pronto para se tornar um empreendedor⁸².

⁸² É a pessoa que inicia um novo negócio, ou dinamiza um já existente, assumindo os riscos inerentes a ele (CHIAVENATO, 2012).

É inviável, porém, para a escola básica, instrumentalizar⁸³ os indivíduos para todas as áreas de atuação profissional⁸⁴, limitando-se aos treinamentos como os propostos pela Diretora Iara, uma formação aligeirada e sem garantia de ingresso ao mercado de trabalho. Além de não ser objetivo de a escola de ensino fundamental ensinar um ofício⁸⁵ aos estudantes, a falta de perspectiva pedagógica dos projetos limita sua dimensão humanizadora. Dessa maneira, o PPP apresenta duas vias teóricas para o trabalho pedagógico: uma mais fragilizada, que busca emancipar os estudantes, e outra, que visa manter a submissão deles em um sistema econômico que é exploratório.

Em contraposição à perspectiva da escola instrumentalizadora e da escola difusora da ideologia das classes dominantes, Nosella (2016) afirma que, para Gramsci, a preparação para o mundo do trabalho é uma aprendizagem acerca do modo de ser e de lutar dentro do mundo do trabalho. Nesse sentido, liga-se precipuamente à função mediata da educação e objetiva humanizar o indivíduo dentro das relações sociais existentes.

Como a escola, dentro dos limites do capitalismo, tende a não preparar, nem técnica nem emocionalmente, para o mundo do trabalho, tem funcionado principalmente como difusora da ideologia das classes dominantes, o aparelho “privado” de hegemonia (GRAMSCI, 2020b). Assim, mesmo havendo uma dualidade no projeto escolar, na Célula predomina-se a função justificadora das desigualdades sobre a emancipação humana.

Como as funções mediatas e imediatas são dialeticamente ligadas uma à outra, um desvio em uma gera uma deturpação da outra, uma vez que não é possível ensinar sem humanizar, por isso tanto a forma como o conteúdo do processo educativo influenciam no tipo de sujeito que se está formando. Dessa maneira, diferentes concepções de educação podem produzir sujeitos diferentes e, da mesma maneira, diferentes conteúdos podem produzir sujeitos diversos.

É possível perceber tal ligação no PPP de 2019, o qual apresenta como objetivo geral, norteador dos demais objetivos,

[...] melhorar o ensino facilitando o processo de ensino-aprendizagem e elevando o nível de aprendizado dos estudantes. Além de possibilitar ao aluno desenvolver plenamente suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras para articular o

⁸³ Utilizamos o termo no sentido da formação específica de cada área, sem que tenha a ideia de um ensino mecânico. É necessária, porém, a discussão dos fundamentos históricos e sociais do trabalho e suas implicações na sociedade.

⁸⁴ Colabora com esse pensamento o número de cursos de especialização oferecidos e o fato de que as empresas investem em programa de formação dos seus trabalhadores para o exercício da função que ele for desempenhar, visando à produtividade e à eficiência.

⁸⁵ Esse tipo de ensino, utilizando os elementos do trabalho de maneira pragmática pode levar os estudantes à “passividade intelectual” (GRAMSCI, 2016, p. 41) e não a uma consciência crítica acerca do mundo todo trabalho. Antes é necessário que a escola busque unificar “o trabalho acadêmico tradicional — que se expressa sobretudo na sistematização do saber passado ou na busca da fixação de uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual — com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho” (ib. id).

cognitivo às relações sociais no sentido de desenvolver as habilidades e competências para a vida em sociedade. (PPP ESCOLA CÉLULA 2019, p. 12)

Nesse trecho de 2019, os dois elementos da função social da escola estão contemplados no objetivo da escola. Em relação à função imediata (RIBEIRO, 1991), percebemos que visa facilitar o ensino e elevar o nível de aprendizagem. Com relação à função mediata (*idem*), objetiva o cognitivo articulado às relações sociais para que o discente desenvolva habilidades para viver em sociedade. Dessa forma, ambas as funções complementam-se apresentando um mesmo direcionamento para a escola: formar o indivíduo democrático para a vida em sociedade.

No caso do PPP de 2020, o objetivo geral passa a ser “formar o estudante de forma integral estabelecendo com o mesmo um vínculo afetivo e social capaz de contribuir positivamente para seu desenvolvimento” (p. 12). Assim, o objetivo passou a contemplar apenas a função imediata (RIBEIRO, 1991) da escola: formar o indivíduo para seu desenvolvimento, mais uma marca do projeto individualista. Ao deixar de abarcar a função mediata da escola, o projeto apresenta incoerência no objetivo e, dessa forma, perde-se a dimensão humanizadora da proposta. Esse tipo de brecha abre um precedente para que ações autoritárias e formatadoras dos indivíduos sejam colocadas em prática, ao mesmo tempo em que dificulta a ação pedagógica crítica, uma vez que o próprio objetivo é imbuir uma visão individualista e conformadora nos estudantes.

Cotejando o objetivo da escola Célula expresso no PPP 2020 com o Plano Operacional das EGCs, que incentiva a competição entre os discentes, não só desportivas, mas de conhecimento, ao estimular “a busca do sucesso pelo mérito” (DISTRITO FEDERAL, 2019e, p. 20), reforça-se a ideia de que a Escola Célula visa ao estímulo ao individualismo. Tal pensamento mistifica as relações de exploração capitalistas, pois leva à crença de que só depende do esforço individual do estudante o alcance do sucesso. Em uma sociedade dividida em classes, apenas uma parcela muito pequena dos explorados terá condições de superar a exploração e ser reconhecida como vencedora, a grande maioria continuará sendo explorada, vivendo às margens das grandes descobertas humanas.

Outro aspecto da função social da escola está nos princípios norteadores das práticas pedagógicas que, juntamente com as concepções teóricas, correspondem à teoria que embasa a práxis escolar para que a escola atinja seus objetivos pedagógicos, sociais e políticos. Os princípios que regem a proposta de 2019 são o estímulo à criação, à investigação, ao respeito e à ampliação de conhecimento, respeitando-se a identidade cultural dos indivíduos, a gestão democrática e a autonomia. Já, no documento de 2020, é a “boa convivência entre a família e estabelecimento de ensino”, apresenta como direitos de os estudantes terem formação ética voltada aos valores sociais, à valorização e à preservação da vida, ao respeito à individualidade

(PPP CÉLULA 2020, p. 11).

É perceptível a alteração teórica da proposta de 2020 em relação à de 2019 que retira o ambiente criativo e, por consequência, o estímulo à criação que é a base de uma práxis criadora (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011). Tal esvaziamento surge ao suprimir princípios humanizadores pertinentes à função mediata da escola. Na gestão democrática, a participação das famílias, na vida escolar dos filhos e na construção do projeto de escola, é desejável e necessária, o que se questiona é o uso dessa possibilidade para reforçar o controle sobre os estudantes, uma participação “realmente atuante no processo pedagógico” (PPP CÉLULA 2020, p. 8).

Contraopondo-se a isso, a formação dos estudantes, com base na “cultura, construção de valores, democracia e principalmente, a formação do indivíduo” (PPP CÉLULA 2019, p. 3), indica que a comunidade escolar buscava, com o projeto de 2019, alternativas para a formação dos estudantes dentro de valores democráticos, uma formação humana. Já no PPP 2020, a formação é compreendida como processo de “desenvolvimento global do estudante” e de resgate de “valores esquecidos”, sem mencionar quais são. Para alcançar essa formação, serão utilizadas as experiências de “profissionais de diferentes áreas de formação”, que não são restritos à área da educação, buscando-se o desenvolvimento global do estudante com a “valorosa contribuição da parceria estabelecida com a Secretaria de Segurança DF – Segecom” (p. 3). Ao mesmo tempo, apesar de não estarem explícitas no documento de 2020, as diretrizes que embasam a OTP estão baseadas na Gestão Compartilhada.

De acordo com o artigo 4º do Regulamento Disciplinar das EGCs (DISTRITO FEDERAL, 2019h), a formação dos sujeitos⁸⁶ objetiva o “fomento ao patriotismo e ao civismo” e “aumentar a disciplina e o respeito hierárquico”. Conforme o artigo 2º, inciso V da Portaria Conjunta nº 09 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), busca-se na formação “alcançar e superar as metas estabelecidas, nas Unidades Escolares, para o [...] Ideb”. Os “valores esquecidos” mencionados no PPP 2020 relacionam-se ao patriotismo e ao civismo.

A perspectiva de formação dos estudantes defendida no Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014) requer pensá-la de maneira mediata e imediata, em uma relação contraditória. Mediata, no sentido humano, de formação para as relações no mundo do trabalho, e imediata, ao adequar-se à realidade de cada discente, quando se leva em consideração os condicionantes sociais de cada comunidade escolar, despertando-se nos estudantes a consciência de sua condição de explorados e capacitando-os a lutarem contra

⁸⁶ Nas normas analisadas, a palavra usada é “aluno”, porém entendemos que este termo tem o objetivo de generalizar o indivíduo, enquanto os termos que usamos, “sujeito” e “indivíduo”, exaltam as particularidades de cada ser humano dentro do contexto social.

essa dominação.

Nesse aspecto, o PPP 2020 revela, portanto, um projeto com uma nova identidade teórica que confronta os pressupostos teóricos da política curricular da rede pública do DF o qual defende uma escola desinteressada (GRAMSCI, 2016), em que não há um interesse direto na produção de mão de obra para ser absorvida pelo mercado de trabalho, mas objetiva a humanização. Para tanto, é necessário desenvolver com os indivíduos sua autonomia, que não é uma independência genérica (para as relações no mundo do trabalho), descolada da realidade e da sociedade, mas uma independência orientada ao bem comum e não ao interesse individual. Essa orientação passa pela conscientização de que cada indivíduo tem a função de construir uma sociedade justa (PISTRAK, 2018) e, dessa forma, os estudantes são direcionados à construção da própria autonomia (FREIRE, 1996).

Para isso, a escola deve contemplar a formação de diversas habilidades: trabalho escolar coletivo visando à direção e à auto-organização; trabalho escolar flexível, cujo objetivo é aprender a adaptar-se às mudanças que ocorrem durante a criação de algo; e iniciativa no trabalho escolar, para desenvolver a capacidade nos discentes de resolução de problemas, não apenas participando da solução. Isso não ocorre sem uma participação efetiva da comunidade no processo de organização do trabalho escolar.

Uma escola que objetiva emancipar os indivíduos deve necessariamente trabalhar de maneira coletiva e organizar o seu trabalho pedagógico para e pela coletividade, sendo a participação fundamental para que se superem as desigualdades sociais, muitas vezes reproduzidas em mecanismos, como avaliação classificatória e excludente; currículo padronizado e parametrizado; e relação professor-estudante pautada pelo vínculo de dependência. Trabalhar coletivamente pressupõe o respeito à participação, um princípio da LGD (DISTRITO FEDERAL, 2012) que, em seu artigo 2º, orienta o processo de concepção, desenvolvimento e acompanhamento do trabalho escolar, sistematizado nos projetos político-pedagógicos. Se esta não é condição única, sem ela tampouco se faz uma escola de qualidade.

Um projeto de escola emancipadora contempla princípios, finalidades e organização distintas do projeto de escola militarizada, por isso, recuperar tais princípios ajuda-nos a compreender o projeto apresentado para a escola pesquisada e de outras da rede pública de ensino do Distrito Federal. Esse projeto, na verdade, representa a recuperação de velhos conceitos de educação, aos quais a escola unitária (GRAMSCI, 2016) se contrapõe.

Há indícios, diante dessa análise, de que a função social da escola Célula, explicitada nos PPPs, mudou com a militarização entre 2019 e 2020. Com a implementação da gestão compartilhada, ela passou a ser a formatação de sujeitos individualistas e obedientes, cientes de

suas obrigações e que, mesmo capazes de ver as desigualdades, entendam que elas são naturais e não busquem lutar contra esses problemas, mas se adequem ao modelo.

Assim, o programa de escolas militarizadas expressa um fundo ideológico e uma finalidade prática, alinhado ao projeto hegemônico em curso no país que auxilia a criar e a dar homogeneidade ao pensamento conservador e não democrático. Esta política vem aumentando rapidamente com a criação de escolas militarizadas pelo Brasil, como demonstram os dados de adesão de escolas públicas ao Pecim do Governo Federal⁸⁷; 24 Estados e o DF já aderiram ao Programa.

Para a completar o entendimento desse projeto implementado na Escola Célula, é preciso desvelar a concepção de gestão contida no PPP 2020, bem como entender o papel da gestora.

5.4 PPP de escola: modificações promovidas pela gestão militarizada

No que se refere à gestão pedagógica, o PPP de 2019 indica que é preciso atingir o objetivo pedagógico da escola, ou seja, “que o aluno seja educado” (p. 22) e, para isso, a atuação do gestor deve ir além da realização de ações da burocracia que, apesar de ser inerente ao trabalho escolar, não pode ser privilegiado em detrimento do trabalho pedagógico. Já no PPP de 2020, não há referência clara a respeito do fim pedagógico da escola nem acerca das questões burocráticas. Das metas da gestão pedagógica, destacam-se: a) “implementar e executar as políticas de educação”; b) “assegurar a transparência no funcionamento administrativo, financeiro e pedagógico da escola”; c) “assegurar o processo de avaliação institucional”; d) “prestar contas à comunidade escolar dos recursos financeiros”; e e) “administrar, com a participação da direção, professores, servidores e pais, as verbas recebidas para a construção de uma escola de qualidade” (PPP ESCOLA CÉLULA, 2020, p. 20). A partir dessas metas, apreende-se que a compreensão de gestão no PPP de 2020 centra-se nas dimensões administrativa e financeira, em especial de prestação de contas à comunidade com vistas à racionalização eficiente dos recursos.

Os objetivos e as metas da dimensão administrativa da gestão, relacionados com a função mediata da escola, indicados no PPP de 2020, reproduzem o previsto no PPP de 2019, no que concerne à busca pela interação entre as áreas administrativa e pedagógica, com o objetivo de incentivar a formação continuada dos professores, conservar o patrimônio e garantir o funcionamento dos órgãos colegiados. Como estratégias adotadas para alcançá-los, o PPP de

⁸⁷ Disponível em: <http://escolacivicomilita.mec.gov.br/images/pdf/lista_municipios.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

2020 apresenta as seguintes: a) adotar mecanismos de gerenciamento dos recursos financeiros coletivos considerando as decisões do Conselho Escolar; b) acompanhar e avaliar o funcionamento da escola; c) implementar estudos de planejamento de integração de sistemas de ensino e redimensionamento escolar que objetivem a gestão de qualidade de ensino e a garantia do acesso e da permanência do estudante na escola; d) implementar ações de conservação do patrimônio, organização e ética no consumo de bens públicos; e) incentivar os processos de integração da comunidade com a escola; f) disseminar informações sobre a política de gestão escolar, visando à mobilização da comunidade escolar; e g) promover eventos com a comunidade escolar.

Compete ao gestor escolar articular o desenvolvimento dessas ações, porém estão restritas às ações no âmbito das dimensões patrimonial, financeira e de pessoas, e não à gestão pedagógica. Embora contemple “a gestão de qualidade de ensino e a garantia do acesso e da permanência do estudante na escola”, as ações são amplas e não explicitam detalhadamente como serão alcançadas visando à formação humana integral dos estudantes. Esses aspectos indicam que a concepção de gestão assumida no PPP 2020 apresenta características de gestão burocrática, que se assemelha mais à gestão empresarial.

Vale ressaltar que a atuação da polícia militar na escola também não é explicitada nem mesmo na resolução de problemas de segurança ou disciplina. Não podemos, entretanto, desconsiderar que essa divisão da gestão influencia na forma como a escola se organiza e trabalha e isso reflete na própria organização do trabalho da escola pública que possui especificidades dadas suas características e seu público.

Há três fatores que diferenciam a escola pública das empresas capitalistas: 1) o objetivo da escola não é a produção de bens materiais tangíveis e é difícil mensurar o quanto seus objetivos foram alcançados; 2) o produto da escola é abstrato e seu consumo se dá ao longo da vida; 3) a produção na escola é separável do processo de produção, que é a diferença que o conhecimento construído na escola faz na vida do estudante (PARO, 2012). Para o autor, a escola é uma prestadora de serviços que lida diretamente com o elemento humano e o “cliente”, estudante, participa ativamente da elaboração do produto, além de ser o objeto. Nesse processo, constitui-se uma relação dialética complexa, pois o discente é, ao mesmo tempo, matéria-prima, no sentido de que o professor irá trabalhar sobre ele, mas o conhecimento só é construído com a participação ativa do educando e, por isso, ele se torna produtor de si mesmo (*idem*). Ele acrescenta que a natureza do saber envolvido no processo de aprendizagem como matéria-prima é o saber científico (*idem*). Assim, o professor tem uma característica específica em relação às demais formas de trabalho no sistema capitalista, que é justamente o fato de não se separar do

seu processo de trabalho. Dessa forma, tanto o saber científico (que, em uma fábrica, é apartado do trabalhador) como o processo de planejamento (que, devido à subsunção real do trabalho ao capital [MARX, 2017b], fica exclusivamente nas mãos do dono da empresa) mantêm-se nas mãos dos professores. Dessa maneira, em um processo de produção geral, há uma separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, mas não na escola (PARO, 2012). Esses aspectos são a chave para a compreensão do porquê não se pode aplicar a lógica da administração geral na escola e, também, como os obstáculos da realidade não podem ser contornados com a aplicação da teoria da Administração Geral, sob o risco de ignorarmos os condicionantes da realidade escolar, como nos alerta Paro.

Embora, no plano do discurso, se defenda a eficiência e a racionalidade na obtenção dos objetivos – constituindo isso, inclusive, justificativa para a aplicação da administração tipicamente capitalista na escola –, na esfera da ação, acabam por prevalecer apenas os mecanismos mais propriamente gerenciais, relacionados ao controle do trabalhador. (PARO, 2012, p. 170)

Assim, o discurso de que a gestão escolar é um caso particular da gestão de empresas serve mais para adotar medidas de controle gerencial sobre os docentes e os gestores que para a racionalização de procedimentos com vista à melhoria da qualidade dos processos educativos, como indicado no PPP da escola pesquisada, um discurso recorrente que requer maior entendimento por parte dos gestores e dos profissionais da educação do que de fato representa. Esse tipo de controle está difundido no senso comum e fica claro na fala da Diretora Iara quando diz que gostaria que houvesse *uma avaliação do trabalho efetiva, [...] uma avaliação, sim, do pedagógico, do profissional, e a secretaria [SEDF] não faz essa avaliação, ela não existe.*

Além do senso comum, o controle também é registrado nos documentos das escolas militarizadas. Há interferências no trabalho dos professores devido à grande quantidade de regras limitadoras presentes no regimento escolar dos CCMs, como no art. 222, inciso VII, que afirma ser direito do professor “exercer o poder disciplinar com autonomia decisória sobre o contexto disciplinar no ambiente de sala de aula, nos limites estabelecidos nesse regimento” (DISTRITO FEDERAL, 2019i, p. 75), o que demonstra uma limitação da autonomia do professor, uma vez que ele não pode “aplicar ao aluno medidas disciplinares não previstas e em desacordo com este Regimento” (*idem*, p. 77). Dessa forma, o professor não pode tratar os casos de indisciplina de maneira pedagógica e particular, gerando aprendizagens ligadas à função mediata da escola, então, se houver uma penalidade a ser aplicada, o professor deve encaminhar à direção disciplinar, caso contrário, pode sofrer “penalidades previstas na legislação vigente” (ib. id.).

A interferências do modelo militar não fica circunscrita apenas ao trabalho dos

professores, mas também incide sobre o trabalho do gestor, retirando-se dele atribuições que são inerentes à gestão escolar, como a gestão da disciplina na escola. Além disso, é criada uma instância de supervisão do trabalho escolar, o Comitê Gestor dos CCMs, que recebe periodicamente da diretora um relatório, em conjunto com a Direção disciplinar. Esse relatório trata “das atividades pedagógicas e administrativas” (*idem*, p. 12), de maneira a controlar as ações da diretora democraticamente eleita pela comunidade. Nesse aspecto, insere-se o que Ball (2002; 2005) chama de performatividade. Trata-se de uma cultura gerencial de controle e regulação baseada no desempenho individual de pessoas ou organizações que servem como base de produtividade e rendimento, paradigma de qualidade do trabalho para avaliar os trabalhadores. Essa cultura altera profundamente o ato de ensinar e a subjetividade dos professores e a atuação dos gestores, fortalece o individualismo pela competição ligada à estratégia de desarticulação da categoria docente e promove o individualismo de grupo, ou seja, há uma identificação de grupo, mas não há uma identidade de categoria de trabalhadores (BALL, 2002).

Aliado à performatividade que é uma cultura, Ball (2005) apresenta o conceito de gerencialismo, que é a inserção no setor público de orientações da administração capitalista, remodelando-se as relações de poder e criando-se, no setor público, uma “cultura empresarial competitiva” (BERNSTEIN, 1996 *apud* BALL, 2005). Nessa perspectiva, o gerencialismo destrói os sistemas ético-profissionais, focados na emancipação dos sujeitos, substituindo-os pelo sistema empresarial competitivo (BALL, 2005). O vetor dessa mudança é o gestor, que é o responsável por alterar a cultura da organização fazendo que os trabalhadores se sintam responsáveis pelo bem-estar da organização. Junto a essas transformações, há alterações legais, como avaliação externa e bônus por desempenho, expandindo o controle externo sobre a escola (BALL, 2005). É possível considerar a militarização das escolas como uma estratégia que se integra a essas alterações legais.

Nessa perspectiva, o resultado do trabalho do gestor gera uma sensação de insuficiência devido ao alto grau de incertezas e cobranças (*idem*); isso tudo aliado à alienação do planejamento, à sensação de insegurança, à falta de recursos e a uma atividade gestora sobrecarregada. Assim, a defesa de eficiência e excelência das escolas, a exemplo das exigências do mercado às empresas, desencadeia propostas de gestão escolar com cunho gerencialista, como a gestão compartilhada ou militarizada em avançado processo de instalação nas escolas públicas brasileiras.

Diante disso, ao se deparar com as dificuldades do dia a dia e não conseguir resolvê-las, como são os casos da indisciplina e da violência que circundam a escola Célula, o gestor acaba

por aceitar propostas como a gestão compartilhada, vendo nela um alívio nas pressões criadas em torno da sua função, e uma saída “possível”, mesmo que este conceito de qualidade baseie-se na lógica do mercado. Nessa direção, a Diretora Iara refere-se aos militares como *uma ajuda*. Para ela, a militarização foi uma ação acertada, pois aumentou o número de pessoas para, em suas palavras, *auxiliar a fiscalizar e acompanhar o aluno na parte disciplinar, que eu não tenho e que a SEDF também não prevê ninguém para isso, é tudo para a equipe gestora, então não dá*. Diante da impotência e da insuficiência de pessoal, o diretor escolar não faz uma análise de quais condicionantes históricos e sociais estão por trás desse tipo de proposta nem nas consequências para o trabalho escolar, apenas aceita a solução como salvação da escola.

Na sessão seguinte, analisaremos dados de entrevistas semiestruturadas para compreender a práxis da diretora da escola militarizada Célula.

5.5 Práxis da gestora na escola militarizada

Tendo como premissas de que a diretora assume inconscientemente o senso comum como alicerce da sua prática e de que há uma forma de consenso escolar em torno do projeto ideológico de formação dos filhos da classe trabalhadora, esta seção objetiva:

- a) discutir as percepções expressas pela gestora, pela supervisora, pelos coordenadores pedagógicos e pelos docentes acerca do trabalho da diretora na gestão (concepção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação) do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em uma escola militarizada do DF; e
- b) apreender as mediações feitas pela gestora para garantir os princípios da gestão democrática em uma escola militarizada presentes no art. 2º, da lei 4.751/2012: participação da comunidade escolar; respeito à pluralidade; autonomia da escola; transparência na gestão; qualidade social; relações pedagógicas democráticas e valorização dos profissionais da educação (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Partimos do entendimento de que o trabalho do gestor escolar é práxis que envolve forma e conteúdo, aspectos qualitativos e quantitativos, assim como as propriedades gerais e particulares e suas conexões que ajudam a apreender as especificidades e as generalidades desse trabalho e desvelar sua essência no processo evolutivo (FUENTES; FERREIRA, 2017).

O trabalho contempla a vontade humana, assim surge na consciência do sujeito e realiza-se ao transformar a realidade baseada nos objetivos previamente idealizados, portanto intencionais. Nesse sentido, antes de ser objetivado, o resultado da atividade “já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia

idealmente.” (MARX, 2017b, p. 256). A objetivação humana, como ação transformadora e intencional, ocorre sobre a natureza e reciprocamente sobre o próprio homem, de forma que “o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto trabalhado” (ib. id.). Os meios que não “medeiam o efeito do trabalho sobre seu objeto”, apesar de não serem essenciais, também “são necessários à realização do processo” (ib. id.). Nessa perspectiva, não só a matéria-prima interfere no processo de trabalho, mas todos os condicionantes que o cercam.

Tais condicionantes determinam o processo de trabalho, assim, o homem projeta o que ele quer primeiramente em sua consciência devido a uma necessidade e depois tenta reproduzir no real. Dizemos que é uma tentativa, pois as resistências do processo fazem os sujeitos, que, no estágio inicial, não conhecem o produto final real, apenas o idealizado, alterarem o projeto ao longo do processo de criação, portanto atividade subjetiva e objetiva sobre a natureza (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011). Todo o processo de criação deve, portanto, ser consciente sob a pena de perder seu aspecto cognitivo.

Assim, tanto o componente cognitivo (precipualemente alinhado à teoria) como o componente ativo (precipualemente alinhado à prática) da práxis devem estar dialeticamente imbricados durante todo o processo em unidade teórico-prática. A distorção nessa unidade provoca dois processos, que podem ocorrer em graus diferentes a depender de quanto se valorize um ou outro componente da práxis: o primeiro é a prática pela prática, como se fosse possível ao ser humano planejar algo sem teoria (pragmatismo); o segundo é uma supervalorização da teoria que leva à sua mistificação (teoricismo). Ambas esvaziam a práxis humana (*idem*) e não desenvolvem a civilização.

Desconsiderar, portanto, o componente teórico da ação dos militares na escola é um equívoco, pois eles não são apenas uma equipe de apoio físico à escola, mas carregam consigo elementos ideológicos associados ao militarismo, como expressa as palavras do Coronel José durante a coletiva de 2021 um: *verdadeiro culto à disciplina, também um culto ao civismo* cujo objetivo principal é o controle dos estudantes e secundariamente visa controlar as ações dos professores. Esse componente teórico já gerou seus efeitos na comunidade, mesmo antes de completar sua implantação. Para o coordenador Edson, o processo de militarização, mesmo que não tenha sido completado, gerou *uma conscientização na força mesmo, entendeu, na pressão psicológica que deu um resultado significativo*. É necessário, portanto, aprofundar no estudo essa força ideológica da presença dos militares na escola e sua influência no trabalho da gestora.

5.5.1 *Senso comum como fundamento da práxis da gestora escolar*

Desconsiderar a validade da teoria, ou diminuir sua importância, limita o conhecimento do fenômeno/realidade estudado ao aspecto da sua utilidade. Essa é uma forma de aprisionar a verdade aos interesses individuais. Desse modo, aquele que interpreta a utilidade do fenômeno/realidade cria a verdade a respeito dele. Caso a interpretação do fenômeno tenha ligações orgânicas com as classes dirigentes e tenha interesse de classes ligado a tal interpretação, essa verdade, difundida por meio do senso comum (GRAMSCI, 2016), gera uma valorização de maneira acrítica da utilidade, o utilitarismo (SANCHEZ VÁZQUEZ, 2011). Esse tipo de interpretação impede uma práxis transformadora da realidade. Para transformar a realidade, teoria e prática devem se constituir em unicidade, o que o senso comum difundido pelas elites não possibilita, pois seu ideário visa à manutenção das estruturas sociais para a preservação de seus interesses, seus valores, suas culturas.

Como tais sentidos comuns são concepções de mundo fragmentadas, incoerentes, ligadas às classes dominantes, desgarradas da essência da realidade e absorvidas de maneira acrítica pelos sujeitos (GRAMSCI, 2020a), ao usá-los para compreender a realidade, ou os sujeitos não conseguem ver as contradições inerentes ou as percebem como naturais. Isso decorre de três efeitos: o primeiro é que o senso comum é difundido como uma ideologia perene, algo engessado e imutável; o segundo, decorrente do primeiro, é que os indivíduos não veem necessidade prática de mudança da realidade e adaptam-se à realidade, ainda que isso lhe custe parte de sua humanidade; e o terceiro é que há uma discriminação das ideologias com consequente difusão do senso comum não como ideologia, mas como único e verdadeiro modo de interpretar a realidade. Dessa forma, a militarização difundida pelo senso comum seria a única possibilidade de mudança da realidade escolar, levando os sujeitos a adaptarem-se a ela.

Devido à relativa plasticidade em relação à comunidade escolar, o senso comum, ligado à aparência da realidade, pode ser adaptado a outras realidades. Dessa maneira, limita o pensamento das classes subalternas, pois passa a funcionar como “elemento de subordinação a uma hegemonia exterior” (GRAMSCI, 2020a, p. 115). Tal característica, aliada ao seu caráter conservador e formal, torna-a capaz de gerar normas de conduta dentro da sociedade (*idem*). Na militarização essas normas de conduta estão bem explícitas e formalizadas em documento, como o Manual do Aluno (DISTRITO FEDERAL, 2019g) que normatiza o controle de espaços escolares de acesso aos estudantes, os horários e os comportamentos, desde a entrada na escola até a forma como se deve sentar na sala de aula.

Isso não quer dizer que o senso comum esteja desprovido de verdade e de realidade nem

que sua formação seja arbitrária, mas trata-se de fatos históricos reais, concepções de mundo (*idem*), fruto das contradições existentes na luta de classes na sociedade. Por se tratar de concepção de mundo das classes dominantes, o senso comum é a ideologia mais difundida na sociedade (LIGUORI; VOZA. 2017), é historicamente orgânica e, portanto, necessária à estrutura, tem a capacidade de organizar as massas, indicando “o terreno no qual os homens se movimentam” (GRAMSCI, 2020a, p.237) na sociedade. Um dos aspectos dessa ideologia revela-se na fala do coordenador pedagógico Edson. Para ele, apenas por se saber que a escola estava militarizada, já houve uma *conscientização de todos, tanto de alunos quanto de professores*, uma sensação de que *agora ficou sério*. Ele relaciona este efeito ideológico à questão histórica vivida no Brasil com o golpe militar nos anos 1960: *de 64 para cá, eu acho, foi o que formou mais ou menos essa conscientização da população, chegou a polícia não é mais bagunçado, agora eu vou segurar minha onda* (coordenador pedagógico Edson).

Esse tipo de senso comum objetiva a garantia da hegemonia dominante, uma vez que, além de gerar consenso, forma o temor da polícia, como se houvesse um constante vigiar policial. Em Gramsci (2011; 2016; 2020b), os consensos⁸⁸ orientados pelas classes dirigentes são de três formas que não são independentes, ora se complementam, ora se contrapõem:

- Espontâneo: formado no senso comum pela visão de mundo das classes dirigentes, geralmente difundido pelos intelectuais orgânicos de maneira sistematizada, mas adaptável a cada contexto histórico, social, cultural econômico;
- Ativo: consentimento formado de maneira consciente, mediata, à visão de mundo das classes dominantes em relação aos dirigentes por meio de instrumentos políticos de convencimento que geram uma relação de participação dos dirigidos com o todo, de forma que as classes subalternas se vejam representadas/engajadas na difusão do pensamento dominante. O Estado se realiza com o “consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2020b, p. 335).
- Passivo: é o consentimento dado de maneira não consciente, imediata, à visão de mundo das classes dirigentes, dado por meio de “atos formalmente democráticos” (LACORTE, 2017, p. 277), mas materialmente servil (GRAMSCI, 2011).

Com base na ideia de consenso, recuperamos a fala do coordenador Edson em relação à presença de militares na escola:

no início, foi o que eu te falei, a impressão foi um pouco ruim porque a PM estava lá,

⁸⁸ Como não foi possível observar o ambiente escolar presencialmente nem entrevistar os estudantes e seus responsáveis, foi possível apreender apenas a manifestação do consenso espontâneo, do qual o consenso escolar faz parte, uma vez que os outros exigiriam mais elementos para distingui-los.

durante os intervalos, por exemplo, você tinha PM passeando pelos corredores; isso dá uma baixada nos meninos, mesmo que não tenha sido uma presença constante.

Essa “baixada” relaciona-se ao *ânimo dos meninos* [estudantes] e, para ele, a presença dos militares *deu um certo receio, assim eles ficaram um pouco mais receosos*, esboçando um dos elementos de controle da militarização. Esse senso comum é difundido por diversos meios Gramsci (2017), cujos escritos datam de antes da Segunda Guerra Mundial e afirmam que a mais dinâmica delas é a imprensa, mas apresentam outros difusores como escolas, bibliotecas, clubes e até a arquitetura. Com o advento da internet, porém, hoje esse meio mais dinâmico transitou das revistas e dos jornais impressos para as redes sociais, uma vez que conectam muitas pessoas, em locais diversos, a uma velocidade praticamente instantânea.

Já a escola tem um papel contraditório em relação a essa difusão, pois é verdadeiro que tem um potencial de difusão do senso comum das classes dominantes com a formação de intelectuais orgânicos ligados ideologicamente a essas classes. Também é potencial *locus* de formação de intelectuais orgânicos ligados ideologicamente às classes exploradas para formarem um novo senso comum a partir das massas de trabalhadores.

Essa difusão do senso comum ocorre de maneira ordenada e sistemática (GRAMSCI, 2017) por meio da repetição adaptável. Assim, não basta simplesmente repetir o senso comum, mas a ideia difundida deve ser habilmente adaptada ao meio em que será inserido. Isso pode ser feito por meio de intelectuais inseridos ou criados na escola, como é o caso da gestora, para que o senso comum se torne consenso espontâneo (*idem*) e sirva para dirigir as massas.

O gestor pode funcionar como um adaptador do senso comum ou um criador/facilitador de um outro senso comum. Nessa direção, dentro da função mediata da escola (RIBEIRO, 1991) já discutida, encontram-se duas grandes áreas de atuação da gestora, que não se excluem nem atuam de maneira independentes, ao contrário, é pela intersecção delas, no processo de trabalho, que se alcançam os objetivos traçados. Tais áreas são a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo (PARO, 2015): a primeira refere-se à racionalização dos recursos objetivos necessários para a consecução do trabalho escolar, e a segunda relaciona-se com os recursos subjetivos, a força de trabalho (PARO, 2012; 2015).

Na gestão em escola militarizada, de acordo com a Portaria Conjunta nº 09 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), a racionalização dos recursos objetivos deve ser efetivada pela gestora eleita e é regulamentada pela Lei Distrital 4.751/2012. Na escola Célula, a gestora esforça-se por gerir esses recursos de maneira racional, coletiva e orientada a melhorar a qualidade do ensino, tentando compreender as fragilidades da comunidade, como é expresso por ela:

no ano de 2020, nós percebemos que, diante desse levantamento que a gente fez [da

quantidade de alunos que não tinham acesso à internet], *percebemos que* [segundo a gestora 60% dos] *nostros alunos não tinham acesso à plataforma* [Google Sala de Aula e recebiam material impresso]. *Então nós corremos atrás de recurso que é o PDDE conectado* [plano de descentralização de verba para contratação de conexão de internet e aparelhos], *para poder a gente ter uma internet melhor na escola, com mais megas* [maior capacidade de tráfego de dados] *e que os alunos pudessem vir [...] e usar* [o computador] *e fazer pesquisa.* (Diretora Iara)

Dessa forma, mesmo que a escola não tivesse os recursos disponíveis, diante de um problema, a gestora encontrou formas de ampliar as soluções para os problemas que surgiram com a pandemia de COVID-19. Assim, ela também criou uma sala de pesquisa com computadores para os estudantes que, devido ao contexto de afastamento social, não podiam ir à escola normalmente. Nela foram colocados

20 [computadores que conseguiram] *do Ministério da Saúde* [por meio de] *uma transferência de patrimônio*⁸⁹. *Então testou-se esses computadores, separamos tudo o que estava funcionando, instalamos* [programas necessários para seu uso]. *A instalação foi paga pelo PDAF para a gente poder instalar aqui na escola e também começamos a... além de disponibilizar, nós criamos uma sala EAD.* (Diretora Iara)

Outra situação que exigiu que a gestora organizasse os recursos objetivos com vistas a melhorar a comunicação e o controle na entrada e na saída dos estudantes foi quando *vendia balinha e pirulito para poder pagar o programa*⁹⁰ que servisse para esses fins. A gestora recorre a elementos legais e elementos não regulamentados, quando julga necessário, para basear sua práxis administrativa na gestão dos recursos financeiros e administrativos disponíveis à escola no intuito de otimizar o trabalho escolar. Apesar disso, ela não questiona a quantidade dos recursos disponíveis nem a destinação legal que eles têm, apenas adapta-se ao estabelecido.

Um exemplo de organização dos recursos subjetivos foi possível identificar quando a gestora organizou os professores para que cumprissem seu papel na escola, novamente pautando-se pela lei, pois, em suas palavras, *seguindo a legislação você* [professor] *é protegido e a gestão também.* Assim, como a gestão dos recursos humanos, em uma escola pública, é altamente normatizada e com poucas lacunas para a discricionariedade, a gestora tenta evitar que a legislação seja burlada. Ela afirmou que *não negocia horas com o professor*, pois já viu problemas em outras escolas. Assim, ela exige que os profissionais cumpram a legislação sem permitir subterfúgios à carga horária, como no caso de uma escola em que ela foi diretora os

⁸⁹ Trata-se de um dispositivo que os órgãos públicos fazem quando têm um patrimônio que não lhes serve mais para que sejam doados e usados por outros órgãos.

⁹⁰ Esse tipo de programa funciona como uma agenda escolar virtual onde a equipe escolar pode entrar em contato com os responsáveis pela criança, que devem instalar em seus telefones um aplicativo para receber os comunicados. Ainda serve de controle para evitar a entrada de pessoas não autorizadas, uma vez que cada estudante recebe uma identificação pessoal com foto que deve ser entregue na entrada da escola e devolvida a ele na sua saída.

profissionais tinham o hábito de

uma folga de banco [por mês, durante uma das coordenações, para ir à agência bancária e resolver problemas pessoais], *que nunca existiu na secretaria* [SEDF]. [Dessa forma, exigi que os professores cumpram a lei em relação às coordenações, pois elas são] *o espaço privilegiado que nós temos, a* [coordenação] *coletiva, onde nossos pares se sentam, planejam para executar as ações,* pois eles já tinham o direito do abono de ponto⁹¹ para o caso de necessitarem resolver algo pessoal. (Diretora Iara)

Essa orientação legal é necessária na gestão escolar, porém, ao afirmar *que as escolas que não dão certo é porque falta gestão*, ela expressa um alinhamento teórico ao senso comum que desqualifica a atuação de gestores, interessante ao gerencialismo que intenta culpabilizar o gestor por todos os problemas de uma escola desresponsabilizando-se o Estado. O mesmo ocorre quando ela afirma que recebe *de PDAF*⁹² [proporcionalmente ao número de estudantes,] *o mesmo que as outras escolas recebem, e por que a minha escola não está sucateada em dois anos?* A gestora parece não perceber que os problemas de uma escola decorrem de inúmeros fatores que não giram em torno apenas dos recursos financeiros. Esse senso comum de que a culpa dos problemas na escola é do gestor (PARO, 2012) forma o consenso escolar em torno da questão dos problemas da escola: se a escola tem problemas, basta trocar a gestão que isso se resolverá. Perspectiva de reorganização gerencial da escola e do trabalho gerencialista que visa à responsabilização dos gestores. Essa lógica

interpela os sujeitos [da escola] [...], no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, currículo e das práticas escolares. (HYPÓLITO, 2011, p. 59)

A política de militarizar as escolas apresenta elementos alinhados a essa lógica. A adesão de algumas escolas reflete também essa subjetivação. Assim, ao governo interessam gestores que assumem e reproduzem o senso comum em torno da política.

Em relação à coordenação do esforço humano coletivo, é possível dividir a ação da diretora em duas partes (PARO, 2015), a depender dos interesses individuais dos sujeitos sob sua gestão: a primeira, que seria predominantemente técnica, requer apenas a mediação da forma de atuação dos educadores dentro da escola, uma vez que o conteúdo (interesses dos indivíduos) é convergente com os objetivos da gestora; e a segunda, predominantemente

⁹¹ É direito do servidor público distrital a folga de 5 dias para se ausentar do trabalho sem perda do dia trabalhado, conforme art. 151, da Lei Complementar nº 840/2011 (DISTRITO FEDERAL, 2011).

⁹² Programa de Descentralização Administrativa e Financeira de distribuição de verbas distritais que visa “à realização do projeto pedagógico administrativo-financeiro das Instituições Educacionais e das Diretorias Regionais de Ensino, por meio do recebimento de recursos financeiros do Governo do Distrito Federal e diretamente arrecadados” (DISTRITO FEDERAL, 2007).

política, pois seria necessária uma mediação tanto de forma quanto de conteúdo, porque os interesses de professores e gestores são divergentes. Diante dessa divisão, há dois momentos de difusão ideológica: o primeiro trata de um ajuste na forma; enquanto o segundo, além da forma, determina que a gestora ajuste o conteúdo de maneira a convencer aqueles que são contrários ao seu pensamento e aos interesses dos governantes na implantação da militarização na escola pesquisada. Caso isso não dê certo, ainda é possível a transferência do professor inconformado com a atual realidade para outra escola.

Em relação à gestão dos recursos subjetivos, cujos interesses são convergentes com os da gestora, as mediações feitas pela atual Diretora Iara na podem ser percebidas na fala do professor André, quando afirma que *o grupo lá, pelo que eu percebi, sobretudo da coordenação e direção, é um grupo bem fechado, um grupo bem harmônico sabe, uma galera que “canta junto”, que vai no mesmo caminho*. Assim, aparentemente, as relações da equipe pedagógica e dos coordenadores são harmônicas, e as contradições entre seus modos de pensar não são facilmente percebidas. André fala de uma equipe gestora como um coral uníssono que joga o jogo da militarização e afina os instrumentos de convencimento visando ao senso comum; para isso, eles “cantam juntos”.

Já em relação aos dissonantes, conforme manifestação da gestora na semana pedagógica de 2020, aquele que *não acredita, não tem empatia com o projeto, então a gente passa a ter algumas animosidades e a gente quer evitar isso*. A forma de evitar isso foi oferecendo aos incomodados com a militarização uma transferência para outras escolas da mesma Regional de Ensino.

É possível que essa pressão sobre os docentes contribua para que a gestora tenha frágil participação em reuniões coletivas, principalmente as pedagógicas nas quais se trata do projeto da escola. Essas reuniões têm sentido político, porque decorrem do fato de que se configuram como espaço e tempo de discussão e avaliação do PPP da escola. O projeto é “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” e não mero ato burocrático, “que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas” (VEIGA, 2013, p. 13). Entendido dessa forma, normalmente essas reuniões são polêmicas e conflituosas, com tensões acerca do trabalho da equipe gestora, principalmente em um contexto de implementação de um projeto de militarização que, devido à sua natureza, não é consensual.

As percepções a seguir são ilustrativas do modo como ocorre a participação da gestora na organização da dimensão pedagógica e seu foco nas dimensões administrativa e financeira, na gestão escolar. O professor André afirmou que a participação da Diretora Iara nas reuniões

ocorria por meio de *umas pequenas falas*. A professora Carla argumentou que a diretora restringia-se a dar *bom dia e informes* [nas reuniões], *não falava mais nada*. O professor Bruno afirmou que, após um tempo, *o vice-diretor é que veio tomar mais à frente na gestão*, [juntamente com] *os supervisores*, [...] *ela* [a diretora] *aparecia* [nas reuniões apenas] *para dar alguns avisos*.

A gestão administrativa é o produto da articulação das dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras e político-participativas da escola, porém Fernandes Silva assevera que “muitas vezes [os gestores] precisam optar por qual [delas] privilegiar” (2018, p. 83). Por esse motivo, os gestores privilegiam determinadas dimensões em relação a outras, especialmente as que não geram conflitos e pressão acerca da sua atuação.

Nesse sentido, o coordenador Edson, ao se referir à gestora anterior à Diretora Iara, afirmou que *ela* [a antiga diretora] *não ficava na escola e ficava tudo nas costas da Iara* [era vice-diretora] e, na sua visão, isso causava problemas *em alguns processos administrativos, de compras de material, sabe, de presença mesmo da gestão da escola, no colégio, não existia*. Já com relação à atual Diretora Iara, o sentimento é de aprovação, como expressam os professores André e Deborah e a supervisora Helen:

A Diretora Iara sempre foi muito presente e, quando dava, apareciam [a diretora e o vice] *nas reuniões para tentar motivar*. (professora Deborah)

Ela conseguiu fazer [a gestão da escola] *... desempenhar um bom trabalho em reviver a escola*. (professor André)

Ela [a diretora] *está presente em tudo*. (supervisora Helen)

Contrapondo-se a essas falas, a professora Carla afirma que, *na maioria das vezes, era a supervisão pedagógica que dirigia as reuniões pedagógicas*. Apesar de elogiar a Diretora Iara na fala anterior, a professora Deborah também revela que a presença da gestora era motivadora e não condutora do trabalho pedagógico. Sendo assim, a presença da gestora como intelectual orgânico (GRAMSCI, 2016) na escola supera sua presença física, o que faz obter a aprovação pelos professores como vimos nas falas de André, Deborah e Helen, mesmo sem participar e dialogar com o grupo. Mesmo que haja uma visão de que o diretor escolar deve estar presente na escola para resolver possíveis problemas, como na fala acerca da antiga diretora feita pelo coordenador Edson, isso não ocorre na escola Célula. Nela, embora a diretora *conheça bastante as leis e tudo, essa parte burocrática, não a pedagógica, a Iara tem assim bem forte nela, então ela juntava* [a parte burocrática com] *a parte pedagógica do outro supervisor e da Helen para gerir o PPP da escola* (coordenador Edson), ela não participa da gestão pedagógica da escola como se espera, mesmo assim, há uma sensação de coesão na equipe.

Devido a essa aparente harmonia do corpo gestor, não há percepção de abandono por parte dos docentes, o que permite à gestora aparecer nas reuniões de maneira rápida e eventual. Assim, há entre o corpo docente um consenso de que a equipe gestora e os coordenadores são coesos, não importando quem está à frente das reuniões. Eles são vistos, portanto, como intelectuais (*idem*) que organizam a escola em torno do objetivo de formar integralmente o estudante, porém não percebem que suas práticas fortalecem a difusão da ideologia de grupos dominantes da sociedade que visam a um projeto de formação para a manutenção do *status quo*.

A aparente coesão da equipe gestora levou os professores a se verem como organizadores da escola e, portanto, porta-vozes da gestora. Além disso, a transferência, para outras escolas, de professores contrários ao modelo militar, em certa medida, diminuiu a chance de expor as contradições que envolvem a gestão compartilhada, facilitando, assim, a difusão do senso comum em torno da militarização da escola Célula. Dessa forma, a comunidade escolar não sente a necessidade de refletir de maneira crítica acerca da própria práxis ou da práxis da diretora e, caso viessem a fazê-lo, suas conclusões não elevariam o conhecimento do fenômeno por se tratar de uma reflexão ensimesmada, revelando apenas a própria prática e não um novo conceito acerca de sua práxis.

Isso se revela quando os professores afirmaram, em suas entrevistas, ao serem questionados como foi o processo de implementação da militarização na Escola Célula, que efetivamente não se pode afirmar que o projeto de militarização esteja efetivando-se no dia a dia da escola:

Não teve ainda [essa] implementação, mesmo, da militarização. (professora Carla)

O contexto de aulas remotas dificultou essa implementação de fato. (professor Bruno)

Não foi possível vivenciar isso [a militarização] ainda de fato. Em uma vez ou duas que eu tive que passar na escola para assinar a folha de ponto foi que eu vi o pessoal do bombeiro lá..., mas, assim, esse lance do trabalho a gente não teve esse acesso a essa oportunidade. (Coordenador Fábio)

Para a equipe gestora e para o coordenador-geral das EGCs, há, no entanto, incompreensão por parte dos docentes acerca da implementação da militarização na escola. Os excertos a seguir são ilustrativos: *Os militares vieram para cá já na gestão [atual], em agosto de 2020* (Diretora Iara); *o modelo já foi implantado na Escola Célula* (Coordenador-geral das EGCs, Coronel José). Além deles, o coordenador Edson, que no ano de 2019 trabalhou como coordenador disciplinar⁹³, afirmou que, *mesmo que os militares ainda não tivessem chegado*

⁹³ Trata-se de um desvio de função do coordenador pedagógico, uma vez que o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF prevê, no art. 310, § 4º, que ações disciplinares são de responsabilidade dos professores e da equipe gestora, equipes com as quais os coordenadores pedagógicos não integram e suas atribuições estão descritas

[definitivamente na escola, uma vez que o processo de implementação dura 6 meses], *já houve uma mudança de 2019 para 2020 muito grande, principalmente na mentalidade dos meninos [estudantes]*.

A supervisora Helen também expõe essa contradição, ao afirmar que, *na prática [...], a gente não vivenciou isso [a presença física dos militares], pois também afirma que eles [os militares] nos ajudavam lá no presencial já para começar justamente a mostrar que estão presentes na escola durante as aulas remotas, principalmente na distribuição de material impresso aos estudantes que não tinham acesso à internet e cestas de alimento às famílias dos estudantes.*

As diferentes posições de professores, gestores civis e militares e coordenadores pedagógicos revelam que a visão a respeito da militarização na escola tem dois pontos: o primeiro refere-se à presença física dos militares na escola; e o segundo está associado à presença ideológica. O primeiro ponto está relacionado com a utilidade imediata da militarização, ligada à aparência do fenômeno, que é o fato de que os militares servem para ajudar no trabalho escolar. Ignora-se, porém, o segundo ponto, ligado à mediaticidade da militarização e que, por isso, carece de mediações para ser compreendido e concretizado. Esse aspecto está implícito na fala do Coronel José, quando afirma que, com o projeto, foi implementado o que foi percebido também pelo coordenador Fábio, ao afirmar que o processo deu uma *baixada no ânimo dos meninos*. Assim, do ponto de vista da mediaticidade, a militarização, embora seja real, ainda não conta com a percepção consciente dos professores, sujeitos que têm centralidade no trabalho pedagógico e na implementação do projeto político-pedagógico. O êxito de qualquer programa, projeto ou ação na escola depende, portanto, da adesão e da compreensão do corpo docente.

Destaca-se ainda que o fator mediato da militarização relaciona-se ao controle ideológico que as forças armadas exercem sobre a população e que contribui para a construção do consenso escolar pela coerção ou pelo medo. Esse controle ideológico alimenta e é alimentado com a anuência da Diretora Iara. Para ela, esse modelo de escola significa que *compartilhamos algumas ações com os militares que ajudam muito na escola, até rodam e entregam material, tudo o que nós fazemos, eles também participam e fazem.*

Sob essas óticas, a imediaticidade da gestão compartilhada, revelada pelo coordenador pedagógico Fábio, reafirma que esta é *uma guarda compartilhada* como se fosse *cada um na sua área, sem interferências*. Em sua mediaticidade, porém, a gestão militarizada não é um

no art. 120 do mesmo dispositivo, e todas são exclusivas às atividades pedagógicas.

compartilhamento para que todos contribuam para o mesmo fim, mas uma compartimentalização de funções e atividades de gestão escolar. Dessa forma, obstaculiza ações emancipatórias; fortalece a dependência da classe trabalhadora em relação à classe dominante, que aceita, sem questionar seu apoio; e reforçando um projeto ideológico de controle pedagógico com repercussões na formação de crianças e jovens estudantes, como revelam estudos de Lima (2018), Belle (2011) e Ribeiro (2019) discutidos na revisão bibliográfica deste estudo.

Ao se ocultar, portanto, os seus intentos mediatos, enaltecendo a imediatividade, passa-se a ver a militarização sob seu aspecto prático-utilitarista, divulgando-se o senso comum acerca da proposta para os filhos das classes trabalhadoras que passam a ver a militarização como a “salvação da lavoura”, uma visão redentora da gestão e de profissionais militares sem formação específica para o campo da educação.

Tal gestão prático-utilitarista gera uma distorção: apenas o que é prático é produtivo e, por isso, começa-se a ver as ações apenas pelo seu significado prático (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011), imediato, o que não contribui para uma práxis criadora. Dessa maneira, quando o conteúdo de uma práxis é calcado teoricamente no senso comum difundido por grupos sociais dominantes, portanto essencialmente utilitarista e ligada à conservação desses grupos no poder e não na mudança do objetivo de sociedade individualista para o coletivismo, seu resultado é uma transfiguração artificial do conteúdo que é particular de uma classe no universal da humanidade. Cheptulin (1982) explica que o fenômeno dialético da passagem do particular ao geral ocorre naturalmente quando uma contradição essencial atinge seu limite, como em uma revolução, por exemplo, indica que as propriedades gerais podem ser usadas para caracterizar determinado fenômeno ou matéria, enquanto as propriedades particulares servem para diferenciá-los. Aliado a isso, os intelectuais ligados às classes dominantes (como a gestora) usam o senso comum para forçar (é um convencimento, um consenso, a expressão forçar está inserida aqui por não se tratar de um fenômeno natural) essa passagem por meio da difusão pelos aparelhos privados de hegemonia (como a escola) (GRAMSCI, 2020b). No caso das escolas militarizadas, tal passagem é acelerada, pois leva-se a comunidade a um estado de aceitação da realidade sem questionamento ou tomada de consciência acerca das suas reais finalidades.

Nessa perspectiva, a práxis gestora baseada nesse senso comum perde seu potencial transformador da realidade e, por isso, não se prestará a desenvolver ou resolver problemas novos, uma vez que a base teórica é engessada, o resultado da ação humana já está dado. Assim, enquanto a práxis criadora prática (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011) se propõe a solucionar um

problema que a natureza ofereceu ao desenvolvimento da sociedade em dado momento histórico, a práxis reiterativa estende esta solução para outras situações idênticas, reproduzindo os efeitos da práxis criadora. Dessa forma, a práxis reiterativa, apesar de não inovar a qualidade da práxis humana, é necessária, pois, por meio dela, ampliamos quantitativamente a solução dada pela práxis criadora. Uma práxis que vise a manutenção da sociedade é, portanto, reiterativa quando sua forma e seu conteúdo estão presentes na mente reflexiva do sujeito da práxis; ou é burocrática, quando o conteúdo esvazia-se na forma e o nível de consciência é baixo.

Na práxis reiterativa, como ainda se mantém um alto nível de consciência, os sujeitos não estão alienados (MARX, 2017b), mas se veem objetivados no produto, por isso a gestora acredita estar emancipando os estudantes. Como a alienação do homem de seu trabalho é a perda do controle teórico da produção, este processo leva a se perder o sentido da práxis criadora/reiterativa, uma vez que ele não se reconhece mais no objeto produzido, perdendo, assim, sua humanidade (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011). Nesse sentido, a práxis da gestora pesquisada, por ser baseada nesse senso comum, conduz o trabalho pedagógico à alienação dos professores e, com isso, a um trabalho que tende a ser repetitivo e formatador, perdendo-se o sentido para aqueles que o executam.

Essa perda de sentido da práxis criadora/reiterativa faz que o ser humano assumira uma práxis burocrática (idem), ou seja, desenvolva atividade mecânica, totalmente desconectada de seu conteúdo, em que o sujeito age de maneira minimamente consciente, uma degradação da práxis original. Isso ocorre quando a forma substitui o conteúdo, assim, o “como fazer” se sobrepõe, anulando o “por que fazer”. O indivíduo repete a ação infinitamente da mesma maneira, sem se importar com o conteúdo. Nessa perspectiva, quando a gestora defende que

nunca aceitei que a gente repetisse coisas, eu sempre achei que nós deveríamos fazer uma avaliação crítica do trabalho e a cada ano a gente avaliar e planejar para o ano seguinte, mas também afirmou que criou [...] um perfil pedagógico, um perfil cognitivo da série [...] porque anteriormente, eu já tinha feito essa experiência na outra regional, quando eu fui gestora lá, e deu certo. (Diretora Iara)

A Diretora Iara esboça que repete a fórmula de gestão pedagógica que deu certo em outras escolas, sem levar em consideração condicionantes como realidades sociais e econômicas diferentes, etapas da educação diferentes, valores e culturas do grupo e da comunidade escolar. Quando se criou o perfil, ele era feito para estudantes do 5º ano com as escolas que iriam receber esses discentes no 6º ano, diferente do ambiente da escola Célula que atende apenas aos anos finais e à Educação de Jovens e Adultos. Ela mantém, portanto, a forma da intervenção pedagógica e, sem observar o conteúdo, condiciona essa forma, ou seja, ao não refletir acerca

do formato, ela reafirma a condição do senso comum para a gestão escolar, qual seja, a forma pela forma, tornando-se mais fácil aceitar fórmulas prontas de intervenção escolar.

Como o conteúdo da práxis gestora é ancorado em uma ideologia prático-utilitarista, como revelam as falas da diretora da Escola Célula, não se pode afirmar que há elevação da consciência dos sujeitos envolvidos no processo educativo – professores, estudantes, equipe pedagógica, o que diminui a possibilidade de sua emancipação, mesmo que o trabalho pedagógico assuma uma forma emancipatória ou até mesmo quando os docentes a declaram no PPP 2020 da Escola Célula, já discutido.

Diante do exposto, ao usar o argumento de que a militarização representa auxílio à equipe de gestão escolar, a diretora desconsidera que, na verdade, trata-se de um projeto que reafirma as desigualdades de acesso à educação de qualidade e o controle social sobre a escola pública.

Dessa forma, enfatiza-se a utilidade da militarização para o trabalho da gestora, uma visão pragmatista como paradigma de verdade (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011). Além disso, como o senso comum atribui a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso apenas ao indivíduo, a Diretora Iara não percebe a necessidade de cotejar sua prática conscientemente com a teoria no seu processo de trabalho (idem). Essa supervalorização da prática e uma interpretação da realidade apenas sob a óptica das ações levam à leitura pragmática da prática, o que reduz a verdade ao que é útil.

Por esse motivo, a Diretora Iara e sua equipe de gestão e de coordenação pedagógica aceitam a militarização como um novo projeto de escola que contribui para melhorar o trabalho da escola. Alia-se a isso a visão de que esse projeto proporciona aos estudantes e à comunidade escolar solução para as questões disciplinares, a criminalidade e a insegurança no interior e no exterior da escola, desconsiderando-se as questões sociais e econômicas que afetam a comunidade.

Nessa perspectiva, mesmo que o PPP da escola assuma como função mediata (RIBEIRO, 1991) propiciar a conquista da consciência da cidadania crítica, ampliando a visão de mundo dos estudantes e “dando-lhe condições de uma leitura interpretativa dos fatos sociais, das relações intra e interpessoal e dos seres humanos com a natureza” (PPP 2020, p. 10), a práxis da gestora direciona-se para uma formação voltada para o mercado, o que restringe a visão dos estudantes ao senso comum difundido pelas elites. A diretora afirma, entretanto, que *o mercado de trabalho não vai absorver [todos os estudantes], mas eu tenho que tirar esses meninos da vulnerabilidade* (Diretora Iara). Ao invés de fazer isso, porém, ao mesmo tempo, despertar uma consciência crítica nos indivíduos e ampliar sua visão de mundo, a diretora restringe-se a oferecer *um curso de barbeiro, [...] justamente para que eles [os estudantes] possam ser*

empreendedores, para que eles não venham a *se envolver com a droga*, [eles] *não pode[m] se envolver com o mundo do crime*. Nessa perspectiva, reitera-se o modo de produção capitalista orientado à educação como preparação dos estudantes, oriundos de grupos sociais desprivilegiados economicamente, para assumirem determinados papéis na sociedade e serem úteis. Tal utilidade resume-se a uma massa amorfa de trabalhadores conformados ou patrão de si mesmo que trocam uma carteira assinada por um Microempreendedor Individual (MEI), de modo a evitar que sigam no mundo do crime. A solução do empreendedorismo é ligada ao movimento que Antunes (2017) denomina de uberização que ocorre no mundo todo. Esse fenômeno não passa de uma precarização do trabalho assalariado para aumentar a mais valia das multinacionais e que está sendo engessada no senso comum como uma alternativa para aqueles que não são absorvidos pelo mercado que não conseguiu cumprir a promessa do século XVII de pleno emprego⁹⁴.

Também atrelada ao aspecto do senso comum, no que se refere aos processos escolares voltarem-se à burocracia, há sinais de que a diretora empenha-se em gerir a escola com o foco *no prestar contas para essa comunidade, no dia da reunião de pais, do dinheiro, da verba que recebíamos; exigir um tipo de roupa* (Diretora Iara). Esse processo de burocratização da escola visa minar o foco da direção escolar: o pedagógico. Dessa maneira, não é incomum encontrar diretores escolares, como fez Iara, que deleguem para supervisores, coordenadores ou vice-diretores as atribuições pedagógicas de uma escola, pois “o diretor se vê sem tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito diretamente ao processo ensino-aprendizagem” (PARO, 2016) e que constituem uma das finalidades precípua da escola como instituição formal e estatal de educação.

A práxis burocrática também é percebida na afirmação de que *a gestão democrática é a eleição do diretor* (Diretora Iara). Essa fala demonstra uma contradição, pois reafirma que o processo de escolha do diretor e do vice-diretor resume a gestão democrática. Um dos princípios basilares desse modelo de gestão, a participação, entretanto, é ressaltado pela Diretora Iara, como se vê a seguir:

todas as minhas ações eu participo conjuntamente com minha equipe [...], as funções são delegadas, por exemplo, coordenação, supervisão pedagógica, administrativa, eu e o meu vice somos muito ligados, então, assim... tudo que nós definimos, a gente define em equipe; por exemplo, eu trago uma situação, uma problemática para a equipe, e nunca sou aquela pessoa que vou dar a palavra final. (Diretora Iara)

⁹⁴ É o ponto do mercado em que os salários se ajustam de maneira a equilibrar a oferta e a demanda por empregos, garantindo que todos pudessem estar empregados sempre (MANKIW, 2013).

A Diretora Iara percebe a escolha do gestor pela comunidade escolar como o ápice da participação e não como uma importante etapa da gestão democrática na escola. Assim, há dois momentos de participação: o primeiro é a eleição que se encerra nele mesmo. O segundo momento passa a ser apenas da equipe: entendida como a equipe gestora e os coordenadores pedagógicos. Essa dicotomização da participação reflete-se na construção do PPP, que não teve a participação ativa de toda a comunidade e no qual *muita coisa era imposta, eles* [a equipe gestora] *vinham já com imposição, e aí a gente* [os professores] *questionava e aí não era... não era... bem recebido, também, não era aceito. Aí, se fosse questionada alguma coisa, era levado para o pessoal* [como uma crítica à pessoa] *sendo que não tinha nada a ver com o pessoal... esse tipo de coisa* (professora Carla). Como expõe a professora, mesmo a participação dos docentes não era incentivada e algumas vezes vista como empecilho à realização do trabalho.

Já em relação às questões administrativas, a diretora se autointitula *muito legalista, eu sigo a legislação*. Algumas vezes, porém, tergiversou acerca da sua atuação, como no caso em que autorizou que os militares reproduzissem/imprimissem, juntamente com os supervisores, o material didático da escola, durante a pandemia, sendo que o relatório de gestão da PM (DISTRITO FEDERAL, 2021) indica que os militares podem apenas acompanhar as atividades desenvolvidas pelos estudantes no ambiente virtual para detectar problemas disciplinares; verificar a frequência dos estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); realizar visitas às casas dos estudantes sem contato com a escola; indicar ao SOE estudantes incomunicáveis para encaminharem ao Conselho Tutelar; entrar em contato com os pais ou responsáveis acerca das possíveis faltas no AVA; participar, com a Direção Pedagógica, de reuniões virtuais de pais ou responsáveis e apoiar a distribuição de cestas de alimentos.

Visando buscar auxílio para a organização do material pedagógico desconsiderou-se, entretanto, a normatização para atender a uma necessidade de democratizar o acesso dos estudantes que não tinham condições de acessarem a plataforma digital. Dessa maneira, apesar dos limites legais impostos à prática da gestora, ela criou mecanismos internos para viabilizar a realização de inúmeras tarefas decorrentes do momento pandêmico nas escolas e que intensificaram o trabalho do gestor e dos professores. Ao ser questionada se os militares faziam algo além do prescrito nos documentos normativos da militarização, ela afirmou que

o que fazem [os militares] *além é a rotina da escola, por exemplo, aquela atenção de conversar* [com os estudantes], *né, mas eles ainda são muito limitados... ao que tá definido na legislação, eles não interferem em algumas ações, eles participam, escutam, a gente faz reunião da direção e eles participam com a gente.* (Diretora Iara, grifos nossos)

Há, nessa fala da gestora, uma intenção de que a atuação dos militares fosse além do

previsto legalmente. A busca por alternativas para melhorar a práxis escolar, no entanto, a leva a fazer concessões inserindo os militares em atividades que são essencialmente pedagógicas e de competência de professores, equipes pedagógicas e até mesmo da gestora. Destaca-se que, antes da militarização, a diretora já se via diante da realidade de gerir recursos, tanto objetivos como subjetivos, limitados, e essa realidade não se modificou com a militarização, como prometido pelo governo de que a escola passaria a contar com mais pessoal para trabalhar e aumento de investimentos, logo elas devem ter resultados melhores que as escolas que não contam com esses “benefícios”. Essa questão merece ser problematizada, pois a diferenciação de investimentos e pessoal nas escolas de uma rede fragiliza o princípio de rede e de articulação entre as escolas em prol de uma qualidade sistêmica e não individualizada. Além disso, essa diferenciação de tratamento gera competitividade e disputas entre as escolas e os gestores.

Assim, embora a militarização da escola não mude radicalmente a práxis da gestora, a conformou de tal maneira que a intenção de emancipar os estudantes expressa no PPP 2020 pode ser comprometida por forças opostas e externas ao trabalho pedagógico. Reforça-se, assim, o pressuposto de que a gestora desempenha o papel de intelectual orgânica alinhada às classes dirigentes e que, mesmo almejando um futuro melhor para os discentes, age na formação do consenso escolar, conformando os estudantes à sua condição dentro do modo de produção capitalista.

Como a militarização é implantada visando à melhoria de indicadores como o Ideb, a gestora e a supervisora pautam suas ações pedagógicas para corresponder às expectativas do governo e da comunidade de maior eficiência e resultados. A militarização é, portanto, um dos componentes do consenso escolar e está atrelada aos governos conservadores. Assim, nas palavras do Coronel José, o projeto *foi implementado em fevereiro de 2019, mas, dois anos antes disso, uma equipe que fazia parte do batalhão escolar da PMDF visitou escolas cívico-militares no Estado de Goiás procedendo um estudo que levou dois anos para ser completado*. Isso mostra que, mesmo que a militarização de escolas já estivesse sendo preparada alguns anos antes de o governador Ibaneis Rocha (MDB) assumir o GDF, o ambiente político foi determinante para a sua implementação. No caso do atual governador, o alinhamento ideológico e político com o governo federal cria o ambiente propício para adesão a essas políticas conservadoras.

5.5.2 A prática da diretora: mediações entre a gestão democrática e a militarização

Nesta subseção analisaremos as mediações feitas pela Diretora Iara na gestão da escola

militarizada em um sistema público de ensino que assume a gestão democrática conforme LGD nº 4751/2012. Interessa-nos, especificamente, compreender a relação entre os princípios da gestão democrática com os preceitos da gestão compartilhada, justificada pelo governo com argumentos de que a presença de policiais militares na escola resolverá problemas de segurança, diminuirá a violência escolar e melhorará a qualidade do trabalho pedagógico, desconsiderando-se os condicionantes objetivos da escola e da sociedade e ocultando-se a essência da militarização de escolas públicas: a formação do consenso escolar como totalidade articuladora da hegemonia dominante sobre os filhos das classes trabalhadoras.

A práxis é um processo dual que ocorre internamente ao sujeito, na elaboração e nas mediações feitas durante a execução da atividade conscientemente ativa, e externamente com efeito no real, na atividade prática, no resultado de seu trabalho (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011). Assim, acreditamos que as percepções dos professores, da supervisora e dos coordenadores pedagógicos acerca da prática da gestora são relevantes para compreendê-la, ampliando-se a leitura para além das percepções dela própria enquanto gestora e cotejando com diferentes perspectivas.

Das análises anteriores, apreendemos que a práxis da diretora da escola militarizada estudada é marcada pelo senso comum, base ideológica do consenso espontâneo que visa garantir a hegemonia das classes dominantes (GRAMSCI, 2017), coerente, portanto, com a proposta de governos conservadores de militarizarem as escolas como revelaram estudos de Ferreira (2018) e Lima (2018) discutidos na revisão bibliográfica.

A LGD do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal, nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, resulta de um processo participativo de discussão e elaboração. De autoria do Poder executivo, a Lei teve sua tramitação iniciada pela Mensagem 254/2011-GAG, em 5 de outubro de 2011, pelo então governador Agnelo Queiroz (PT), em caráter de urgência, cujo debate contemplou ampla participação da comunidade escolar e entidades sindicais (QUEIROZ, 2011) por meio de conferências realizadas nas catorze CREs entre os anos de 2011 e 2012.

Na Mensagem, o governador (idem) destaca que algumas das legislações anteriores que tratavam da Gestão Democrática traziam concepções diferentes a respeito do papel da escola, indicando a necessidade de melhor definição dos elementos que determinam e constituem a gestão democrática, além de criar condições para a participação efetiva e permanente da sociedade na educação pública do DF. O texto da Mensagem ainda classifica a Gestão Democrática da Educação como um “valor estratégico fundamental para comentar a qualidade do ensino” (QUEIROZ, 2011, p. 2) baseado em princípios e objetivos definidos coletivamente e que estejam comprometidos com o bem-comum da comunidade escolar.

A proposta do texto da Lei 4.751/2012 avançaria por ser embasada “na participação de todos na esfera pública, na autonomia dos sujeitos e da escola, na transparência nos atos e nos procedimentos e no pluralismo de ideias e opiniões” (ib. id.) para se garantir espaços de efetivação dos princípios democráticos, ou seja, a Gestão Democrática.

No art. 2º, da Lei 4751/2012, tem-se que a finalidade da gestão democrática, em consonância com a finalidade da escola pública, é formar o cidadão democrático, autônomo, consciente de sua função como ser humano no modo de produção atual, imbuído da necessidade de lutar contra a sua exploração⁹⁵. Para isso, é necessário “garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação” (*idem*). Esse dispositivo visa preservar o caráter democratizante da educação pública por meio dos princípios: da participação da comunidade escolar; do respeito à pluralidade; da autonomia da escola; da transparência na gestão; da qualidade social; das relações pedagógicas democráticas; e da valorização dos profissionais da educação (*idem*).

A militarização de escolas públicas no Distrito Federal está sendo implementada a despeito da Lei de Gestão Democrática. A adoção da denominação ao projeto de Gestão Compartilhada entre gestores eleitos democraticamente pela comunidade escolar e gestores militares de corporações militares, como a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros, representa uma ruptura com os princípios da Gestão Democrática. Essa ruptura é favorecida pela divisão das funções desempenhadas pelos gestores escolares. Conforme a Portaria Conjunta nº 09/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), compete ao diretor eleito a responsabilidade de formular e implementar o PPP na escola, enquanto aos militares cabem as ações disciplinares com vistas à educação moral, ética e cívica. Essa divisão pode ocultar tanto o caráter pedagógico intrínseco à dimensão administrativa como o caráter administrativo da dimensão pedagógica (PARO, 2015), então essas ações devem ser entendidas e desenvolvidas implicadas uma na outra, não existindo independência entre elas, mas articulações com os fins da escola, o que faz parte da essência de ser educador (*idem*) e, acrescentamos, um gestor democrático, cuja atividade orienta-se com a finalidade de garantir ao conjunto da comunidade escolar o direito à educação de qualidade socialmente referenciada.

Consonantes com esse pensamento, Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2008) defendem que a totalidade da educação varia de acordo com as necessidades sociais, econômicas e históricas de cada organização social. Nesse sentido, em sociedades divididas em classes antagônicas (MARX; ENGELS, 2010), a educação, nos diversos tipos de escolas, terá

⁹⁵ Decorre do conceito de cidadão educado para as classes subalternas, é preciso criar uma consciência de classe para si (Marx, 20xx) nos filhos da classe trabalhadora.

diferentes funções: aquelas que servem às classes dominantes prepararão seus filhos para serem dirigentes da sociedade, enquanto as das classes proletárias, como a escola Célula, teriam a função de proporcionar uma apropriação mínima dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem e prepará-los ideologicamente para o trabalho alienado, compreendido como aquele que é produzido pelo trabalhador, mas “apropriado pelo capitalista e incorporado ao capital” de maneira que o trabalhador entre e saia do processo produtivo da mesma forma, sem condições de se apropriar da riqueza produzida ou do conhecimento utilizado (MARX, 2017b, p. 645).

Na escola Célula, essa preparação ideológica inicia-se com a apresentação dos militares à comunidade escolar, de forma *conciliatória*, como explicou o professor André. Os militares, na apresentação da proposta de militarização da escola à comunidade, fundamentaram-se, de acordo com o professor André, nos argumentos de que *estavam na escola para ajudar a gente, [...] em nenhum momento nós queremos tirar autoridade do professor em sala de aula, estamos aqui para ajudar.*

Na mesma direção, a professora Carla reafirma que a gestora sempre apresentava os militares como um “*apoio*”, inclusive afirmando que *os colegas [do CBMDF] aqui tão ajudando a distribuir as cestas verdes*, referindo-se à distribuição de cestas básicas para a comunidade durante a pandemia do COVID-19. Encontramos também, nas narrativas da gestora, a percepção de que os militares *estavam vindo para... para compor [a equipe], para nos ajudar, para somar*. Essas mediações discursivas feitas pela gestora acerca da atuação dos militares na escola revelam que suas presenças são suportes para a escola e passam a compor a equipe gestora.

Essas mediações feitas pela gestora são aceitas por sua equipe, como podemos apreender das falas a seguir:

*O Corpo de Bombeiros Militares são parceiros, né... pau para toda obra. Eles [os militares] estão ali e ajudam, perguntam se estamos precisando de alguma coisa*⁹⁶.
(supervisora Helen)
No ano passado, eles foram bem atuantes, nos ajudaram bastante [...] na confecção, impressão, separação das atividades, a parte de logística. (coordenador Edson)

É possível que a dificuldade gerada pela pandemia, para que a equipe gestora desenvolvesse seu trabalho no ano de 2020, tenha influenciado na percepção desses integrantes da equipe gestora, naquele momento, não autorizada a frequentar a escola presencialmente. Não podemos desconsiderar, no entanto, o papel de liderança da Diretora Iara na construção do senso

⁹⁶ No contexto da pandemia, os militares restringiram-se, na Escola Célula, a trabalhos de expediente administrativo e distribuição de alimentos para as famílias.

comum em torno da presença dos militares na escola e do papel que passaram a assumir na própria gestão. Isso pode suscitar reflexões acerca da sobreposição de funções e da própria gestão democrática, uma vez que a diretora e o vice-diretor foram eleitos pela comunidade escolar a partir do que preceitua a Lei de Gestão Democrática do DF.

O discurso assumido pela gestora de defesa da militarização é apoiado, nas atuais condições de trabalho, por quem ocupa essa função nas escolas públicas do DF, um trabalho intensificado ainda mais, principalmente durante a pandemia do Covid-19 com as inúmeras demandas delegadas pela Secretaria de Educação e pela comunidade. De acordo com Fernandes Silva, essa intensificação “fomenta o ativismo no trabalho e compromete o alcance dos objetivos e das metas dos projetos político-pedagógicos das escolas, ao mesmo tempo em que interfere na qualificação das atividades realizadas pelos diretores” (2018, p. 84). Pressionados, os gestores se veem obrigados a concordar com políticas como a militarização escolar que divide e fragmenta o seu trabalho, desqualificando-o e fragilizando a gestão democrática, como mostra o depoimento a seguir: *a SEDF também não prevê ninguém para isso [ajudar nas questões administrativas e disciplinares da escola], é tudo para a equipe gestora, então não dá.* Essa fala evidencia que o processo de militarização é um “malabarismo para tirar o foco” (MENDONÇA, 2019, p. 602) do verdadeiro problema da escola: falta de profissionais em número suficiente para o enfrentamento dos problemas escolares, o que gera sobrecarga para os gestores e impede a melhoria da qualidade da educação pública.

Não faltam, entretanto, alternativas à militarização, uma delas é apontada em um estudo americano do Institute for Policy Studies⁹⁷ que discute a necessidade de investimentos em equipe de apoio pedagógico, como psicólogos, enfermeiros e orientadores educacionais (DOLAN, 2020). Isso se deve ao fato de que não há evidências de que o patrulhamento policial dentro da escola seja eficiente para prevenir a violência escolar, aumentar a segurança ou melhorar a qualidade da educação, mas há evidências suficientes do mal que isso possa causar ao desenvolvimento dos estudantes (DOLAN, 2020; RIBEIRO, 2019).

O estudo americano apresenta uma proposta alternativa para combater a violência escolar chamado de sistema de justiça restaurativo (o ciclo de justiça), cujo objetivo é facilitar o diálogo entre todos os envolvidos no processo de violação de direitos: autor, vítima, responsáveis e funcionários da escola, para que eles tenham o direito de aprender com o evento e possam ser restaurados. A pesquisadora americana (2020) afirma que essa estratégia tem apresentado

⁹⁷ Reimaginando a segurança na escola: um olhar sobre os perigos que as autoridades policiais dentro da escola representam para os estudantes e como investir em segurança real para as crianças de nossa nação (Estados Unidos). (Tradução nossa)

excelentes resultados nas escolas em que o projeto é implantado.

A estratégia de diálogo é defendida pela supervisora Helen quando afirmou que não vê a militarização

como a única possibilidade não, sabe, quem me dera se a gente tivesse mais oportunidades igual a gente teve hoje⁹⁸ de ter conversas, né, com os meninos, rodas de conversa, momentos assim que a gente conseguisse sensibilizá-los quanto a um comportamento adequado e que a gente tivesse a oportunidade de fazer um trabalho de prevenção.

A militarização não é uma proposta de diálogo com os estudantes, mas uma ameaça a essa comunicação, uma vez que a disciplina não pode mais ser tratada pelos professores dentro da escola Célula, mas toda regulada por meio de um instrumento rígido de controle. Dessa maneira, os profissionais das escolas militarizadas, como professores, equipes diretoras e de apoio pedagógico, podem ser excluídos do processo que lhes é próprio, corroborando um processo de alienação deles do processo de seu trabalho (MARX, 2017b).

A alienação pode ser percebida em uma das falas da diretora da escola em relação ao trabalho dos militares, relatada pela professora Deborah, em sua entrevista, com a seguinte fala: *a diretora afirmou que era para os militares terem ajudado também nas aulas ao vivo do Google Meet. Conforme a narrativa de Deborah, a diretora tinha falado que eles [militares] estariam em sala de aula online para fiscalizar o chat, porque tinha sido no chat que tinha dado esse problema⁹⁹. De acordo com a gestora, no entanto, o caso foi encaminhado à autoridade policial, sem que os militares tivessem interferido, e completou: quem fez esse atendimento fomos nós.*

Ao mesmo tempo, um dos professores parece concordar com a interferência dos militares nas atividades escolares, inclusive em sala de aula, pois afirmou que, pelo fato de não terem ocorrido aulas presenciais em 2020, os militares poderiam ter *sido utilizados, por exemplo, na questão das aulas remotas, né, pelo Google Meet* (professor Bruno). São visões que expressam a aceitação de que os militares poderiam ter atuado no desenvolvimento das aulas que são de natureza didático-pedagógica e que competem exclusivamente ao corpo docente que detém formação específica e didática para tal.

Além de corroborar a alienação do trabalho gestor e docente, essa defesa confronta os princípios da **participação** da comunidade na discussão dos problemas que a afetam e na tomada de decisões coletivas e da **autonomia** na gestão do PPP da escola. A participação é um

⁹⁸ Na manhã do dia da entrevista, a supervisora Helen realizou uma roda de conversa virtual de três horas com os estudantes acerca do tema da violência contra a mulher.

⁹⁹ Está referindo-se a uma invasão em uma das aulas de 2020 por um estudante de outra escola.

dos princípios basilares da gestão democrática, prevista na Lei do DF 4.751/2012, e não ocorre sempre nos mesmos níveis de profundidade (FREIRE, 2020), mas uma participação só é essencialmente efetiva quando os sujeitos envolvidos, na ação coletiva de fato, medeiam tal ação e, portanto, reconhecem-se dentro dela. A tomada de decisões coletiva para um problema proporciona aos sujeitos visualizar onde e como eles se inserem no processo, mesmo que tenham sido contrários a tal decisão. Já a autonomia é a síntese da relação entre a liberdade e a autoridade mediada pelo sujeito como totalidade e pela sociedade como totalidade maior. Para Freire (1996), ela é uma constante construção, por isso é vir a ser da escola e, portanto, não pode ser imposta, mas vivenciada no dia a dia escolar de maneira coletiva.

Um coletivo escolar certamente apresenta pensamentos dissonantes em relação à militarização da escola, mesmo quando alguns professores resistentes tenham sido convidados a transferirem-se da escola, como vimos nas discussões anteriores. A fala de uma professora é ilustrativa:

a fiscalização [das aulas no Google Meet] não chegou a acontecer, mas, se acontecesse, com certeza eu seria uma das pessoas que ia bater o pé e talvez até denunciar ao Sinpro e tudo o mais, mas não chegou a acontecer. (professora Deborah)

Apesar de não ter ocorrido a fiscalização das aulas, a fala da diretora mostra a potencialidade de interferência e vigilância sobre o trabalho pedagógico na escola militarizada que, segundo a Lei 4.751/2012, no art. 2º, inciso III, deve ser autônomo, ou seja, nesse modelo de escola, um dos princípios em risco é a autonomia da escola e de seus profissionais. Nesse aspecto não houve uma mediação da gestora para preservar tal princípio, ao contrário, vemos que houve um incentivo à perda da autonomia pedagógica por parte da gestora e dos professores na gestão da sala de aula, mesmo que em ambiente virtual, que sabemos ficou exposta e sujeita a invasões de pessoas alheias ao trabalho pedagógico. Isso não justifica, no entanto, arriscar a autonomia dos professores.

Ao se abrir a escola para tamanha interferência, a tendência é que os professores que discordam saiam da escola, e os que apoiam tal processo passem a buscá-la, porém nem toda interferência será aceita de maneira passiva, mesmo dos que escolherem permanecer na escola militarizada.

Isso foi possível apreender da reação da Diretora Iara quanto à interferência na autonomia administrativa da escola, quando afirmou que o primeiro diretor disciplinar, Capitão da PM, *quis intervir de uma forma que iria impor que as coisas deveriam ser de um jeito ou de outro, ele queria alterar a rotina da escola [...] achou que a escola era um quartel.* Diante dessa possibilidade, que apresentava elementos tanto para encerrar o projeto como para justificar a

interferência, a solução dada pela Secretaria de Escolas de Gestão Compartilhada (SEGECOM) foi retirar policiais da Política Militar, permanecendo, porém, os militares do Corpo de Bombeiros, que teve um de seus integrantes como vice-diretor disciplinar. Essa reação demonstra que a gestora, investida de uma função pública a partir de uma Lei de Gestão Democrática, lutou para que não houvesse a interferência no processo democrático, mas como não era possível defender os dois com a mesma intensidade, seu verdadeiro esforço foi de que o projeto da militarização não fosse descontinuado. As circunstâncias impostas pela política pública geram uma contradição no interior da escola revelando faces da gestão que acaba a reboque dos interesses muitas vezes alheios às finalidades constitucionais da educação de **liberdade** de aprender e ensinar (BRASIL, 1988).

Ainda, contraditoriamente, a gestora coloca em risco outro princípio da gestão democrática que assegura a **transparência** na gestão administrativa da escola presente no inciso IV, do art. 2º, da lei 4.571/2012, como foi possível apreender de sua afirmação de que escondeu dos professores a verdadeira causa da saída do Capitão da PM por achar *que o projeto é muito importante para nossa escola, para nossa comunidade e, portanto, não queria que essa negatividade chegasse de uma forma ruim aos professores, porque o projeto é muito maior que essas pequenas situações*. Apesar de a gestora acreditar que o militar foi retirado devido à força da gestão democrática e para preservar a autonomia pedagógica dos professores, o receio de ter o projeto de militarização interrompido faz que fragilize os princípios da gestão democrática.

No ano letivo de 2021, ocorreu outro incidente, dessa vez entre a gestão militar e os professores. No dia 25 de agosto de 2021, o Diretor disciplinar manifestou-se no grupo oficial de *WhatsApp*¹⁰⁰ da escola Célula dizendo que *não aceito e não aceitarei interferência e questionamentos na esfera disciplinar e caso queiram questionar, reitero, procurem a Direção Pedagógica*. Ainda em tom de ameaça, afirmou que *o ocorrido bem [como] os envolvidos no fato irão constar no relatório mensal que envio à Subsecretária de Gestão Compartilhada bem como às próprias Secretárias de Estado [SEDF e SSP]*.

A manifestação do Diretor disciplinar do CBMDF mostra que a militarização não é uma ajuda à escola, como afirmou a Diretora Iara, mas, sim, um mecanismo de controle das ações da comunidade escolar, dos professores e dos estudantes. O controle sobre a disciplina faz parte da essência da militarização, uma vez que o militar afirma que esse ponto é inquestionável. Isso exemplifica a afirmação defendida por Fernandes Silva e Silva (2019, p. 55) de que a proposta da militarização das escolas no DF “busca subordinar a escola pública a um projeto que visa ao

¹⁰⁰ Os pesquisadores foram autorizados pela gestora a participarem do grupo de WhatsApp oficial da escola. Como os militares fazem parte do grupo, o próprio Diretor Disciplinar postou esta mensagem em 27 ago. 2021.

controle do trabalho de gestores e professores”.

Nesse contexto de forte interferência militar, os professores perdem parte de sua autonomia dentro de sala de aula, uma vez que não podem atuar pedagogicamente na disciplina dos estudantes. O evento ocorrido entre o Capitão da PMDF, antigo Diretor disciplinar, e a Diretora não foi um fato isolado, mas faz parte das tentativas de controle sobre a escola Célula. Tal controle não está sempre aparente, mas manifesta-se dentro dessas contradições.

Há outras interferências na esfera administrativa, que apresentam um potencial de invasão na autonomia da gestão financeira, conforme afirmou o coordenador Edson, a escola *recebeu doação de material para a banda, coisa que a Secretaria de Educação não iria passar*. Como a gestora é a responsável pela conservação do patrimônio dentro da escola (DISTRITO FEDERAL, 2012), esses instrumentos passarão a ser também da sua responsabilidade, sendo ela quem responderá por eventuais danos a esse patrimônio. Assim, há algumas exceções para a autonomia financeira em uma escola militarizada, uma vez que, mesmo que a comunidade não quisesse ter o projeto da banda na escola, a simples adesão ao militarismo a obriga a receber tal projeto e conseqüentemente os instrumentos.

Quanto à organização da estrutura da escola, especificamente em relação aos recursos humanos, administrativos e financeiros, as mediações feitas pela Diretora Iara são orientadas para a uma organização sistemática ancorada na legislação vigente. Dentro dessa ótica, a gestora é vista como um exemplo de compromisso com a escola. O coordenador Fábio afirmou que tanto *a Iara* como sua equipe *são muito comprometidos, mesmo, com a escola e com os alunos*. O professor André corrobora, afirmando que *ela dá o melhor de si e tenta organizar a escola*; e a supervisora Helen declara que *a Iara vive para aquela escola, ela se doa*, expõe-se o grau de envolvimento da gestora com a instituição. A diretora da escola também tem uma autopercepção de sua atuação na escola que concilia com as percepções anteriores: *sou pessoa muito presente na escola, [...] eu praticamente moro aqui [na escola]*.

Mesmo reconhecendo que a atuação da gestora orienta-se por intenções de melhoria da escola, não podemos deixar de apontar que há nuances de prática gerencial, qual seja a organização precípua dos recursos humanos, administrativos e financeiros em detrimento do pedagógico. Esses elementos de gestão estão alinhados à função mediata da escola (RIBEIRO, 1991) e revelam uma prática orientada à administração normatizada, burocrática. A gestão burocrática não se trata de uma opção da gestora, pois o administrador público deve obedecer ao princípio da legalidade (BRASIL, 1988; 1999), cuja ação seja estritamente pautada pela legislação (BRASIL, 1999). Além disso, deve garantir que o objeto administrado alcance o interesse público em geral (idem).

Esses aspectos estavam contemplados no Plano de Gestão formulado pela diretora durante o processo eleitoral no objetivo para a gestão 2019/2020 de “prestar contas à comunidade escolar dos recursos financeiros” e “administrar, com a participação da direção, professores, servidores e pais, as verbas recebidas para a construção de uma escola de qualidade”¹⁰¹, o que se alinha tanto à Lei 9.784/1999¹⁰² como à Lei Distrital 4.751/2012.

Diante disso, ela afirmou em entrevista que pautou sua administração financeira pela transparência aludida no inciso IV, do art. 2º, da lei 4.751/2012, pois acredita que deve *prestar contas para essa comunidade, no dia da reunião de pais, do dinheiro, da verba que recebíamos; e foi feita ata de prioridades*. Nesse sentido, a supervisora Helen afirmou que *ela faz contatos, ela corre atrás [...], ela é patrimônio, contabilidade, tudo é [...] registrado, bonitinho sabe... assim, sem brechas nem furos, ela é muito cautelosa com relação a isso*. Na mesma direção, o coordenador Edson afirmou que *o que mudou, na minha visão, a escola Célula de patamar foi a gestão séria da Iara*. Ele acrescenta que, após a sua eleição, é possível ver *uma mudança de gestão, mesmo de gestão de dinheiro gestão de né... que a gente pode falar de estrutura totalmente diferente, a direção investiu muito em estrutura física, melhorando a estrutura, não é só a pintura, entendeu, eles construíram muitas coisas; os banheiros foram todos reformados; as áreas de lazer e de esporte foram reformadas; a fachada da frente da escola foi reformada*.

Quanto à equipe disciplinar, a gestora Iara afirmou que eles não participam das decisões da escola. Em suas palavras, *as decisões são da equipe gestora, compartilhada com eles [os militares], mas podem ser sugeridas por todos eles*. Isso demonstra que a gestora tenta garantir a autonomia da escola em relação à gestão disciplinar, porém, ao afirmar que eles podem realizar sugestões, ela abre brecha em sua administração. Quando foi questionada se os militares são considerados como participantes dessa equipe gestora, a Diretora Iara respondeu que *também [são participantes]* e que *quando eles [os militares] chegaram nós os acolhemos como pessoas da nossa equipe*. Ela afirmou que, em janeiro de 2020, iria *conversar [com os militares para] ter uma reunião de pais e a gente [a equipe pedagógica e disciplinar] fez todo um planejamento como seria a gestão compartilhada na nossa escola*. Tal inclusão não se trata de coleguismo profissional, mas mediações para garantir o projeto, tanto é que ela foi materializada, uma vez que *eles têm uma sala [para eles]; a sala é igual à nossa [indicou com as mãos que seria igual à sala da direção], mobiliário, tudo organizadinho para que eles também se sentissem bem*.

¹⁰¹ Documento que apresenta as principais propostas da chapa que concorre à eleição e deve pautar o trabalho da equipe gestora durante seu mandato. Documento obtido diretamente com a gestora por meio de e-mail.

¹⁰² Lei de processo administrativo (disciplina e não disciplinar).

Dessa maneira, a militarização opera uma interferência na esfera administrativa da escola, pois, se a gestão compartilhada fosse completamente normatizada como afirmou Iara, não haveria a necessidade de planejar como esta aconteceria na escola; tudo já estaria delimitado na lei. Tais brechas não visam incluir os militares como parte da equipe, mas dar um caráter menos formal àquilo que é essencial para o projeto: condicionar o pedagógico da escola para garantir a formação do consenso escolar em torno do militarismo. Nessa perspectiva, a gestora teve de fazer concessões, por exemplo, no que se refere à participação da comunidade, como revela: *vai fazer uma ata de prioridade, vai fazer um pagamento, se chegou PDAF na conta, tudo é compartilhado com eles, com toda minha equipe*, que, para a gestora, são a *coordenação [pedagógica], supervisão pedagógica e administrativa, eu e o meu vice*. Nesse processo de tomada de decisões, há pouca margem de participação de professores, estudantes e seus responsáveis, mas inclui nela a gestão disciplinar. Tal mediação mostra que nem toda a comunidade escolar participa de todas as decisões administrativas e financeiras, como deveria ser, de acordo com o inciso I, do art. 2º, da LGD, em troca de inserir um elemento estranho à comunidade, os militares, que legalmente não poderiam fazer parte de tais decisões (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

No que se refere à gestão pedagógica, a Diretora Iara optou por delegar as funções para os supervisores, em especial para a professora Helen que afirmou que *ela [a diretora] dá muita liberdade para mim e para o outro supervisor*¹⁰³, *ela dá muita liberdade*.

Mesmo com a centralização das decisões na equipe gestora e nos militares, contraditoriamente, o coordenador Fábio afirmou que *a equipe gestora pensa e propõe para o grupo: o que vocês acham, o que a gente pode mudar que pode melhorar aqui e que vocês acham que vai funcionar ou não*. Ele acredita que *as decisões são tomadas no coletivo*. Já a professora Carla afirmou que, *pelos conversas com os colegas [que trabalharam com a Iara enquanto era vice-diretora], já era um perfil da escola, uma direção bem autoritária, uma supervisão autoritária, no sentido de impor, não ter muita negociação não*. Ela ainda argumentou que a mediação da diretora na condução das

Diretrizes, e o que fazer e o que não fazer, é bem assim: faz, a gente manda e vocês fazem [...] inclusive muita gente, no começo do ano, saiu falando isso, do ano passado né, que, se a escola já era desse jeito antes, militarizado, então, ninguém iria aguentar. (professora Carla)

Isso mostra que os coordenadores e a supervisora pedagógica veem a diretora como aberta

¹⁰³ Não foi possível entrevistá-lo, pois estava em afastamento para tratamento de sua saúde devido a complicações causadas pelo COVID19.

a alterações em suas posições, pois ela costuma construir as decisões com eles. Ao apresentar, porém, as propostas prontas para que os professores apenas se manifestem acerca delas e não as construir de maneira democrática juntamente com o coletivo dos docentes e discentes, sua mediação é uma forma sutil de inibir a participação na gestão pedagógica da escola. Cotejando essa análise com a fala da Diretora Iara, a respeito da participação dos professores na construção do PPP: *foi assim, uns prestam atenção, outros não*, surge uma contradição na participação dos professores. *Então*, complementa a diretora, *assim... eles estão lá no vídeo [reuniões virtuais], você vê a foto, agora a pessoa, a reação da pessoa, você não tem como avaliar*.

Não podemos desconsiderar que a pandemia gerou dificuldades nas relações internas na escola, as reuniões virtuais afastam as pessoas e fragilizam a percepção de emoções, reações e expressões, o que interferiu na participação nas decisões pedagógicas dos professores, conforme discutido na seção 5.3. Diante disso, mesmo que o coordenador Fábio acredite que a Diretora Iara tenha garantido que, *na parte pedagógica, quem manda aqui é a gente mesmo, então a gente vai estar à frente, a gente sabe como é que isso funciona e realmente os militares vão ficar pela parte de disciplina*. Essa fala revela que a diretora acredita que a gestão disciplinar não faça parte da gestão pedagógica, como se fosse mera rotina administrativa que pode ser desempenhada por qualquer pessoa sem uma finalidade pedagógica.

O coordenador Fábio também acredita nessa dicotomia disciplinar-pedagógico, pois *tem escola que a direção realmente é perdida, ela não tem claro o objetivo de onde que ela quer chegar. Na nossa escola, eu vejo que isso [o objetivo] é mais claro*. Assim, para ele, não haverá interferência no trabalho pedagógico por parte dos militares pelo fato de a gestora ter claro qual é o objetivo da escola. A gestora afirmou, entretanto, que, nas reuniões coletivas, as quais se tratou *só do trabalho pedagógico, eles não têm participado, mas, nas anteriores, quando foi planejamento, eles participaram*, referindo-se aos militares. Além disso, a própria diretora afirmou, durante a Semana pedagógica de 2020, que *eles [os militares] não vão mais só participar das ações ou entrega de material, eles vão participar das salas, eles irão participar também de toda a ação pedagógica*.

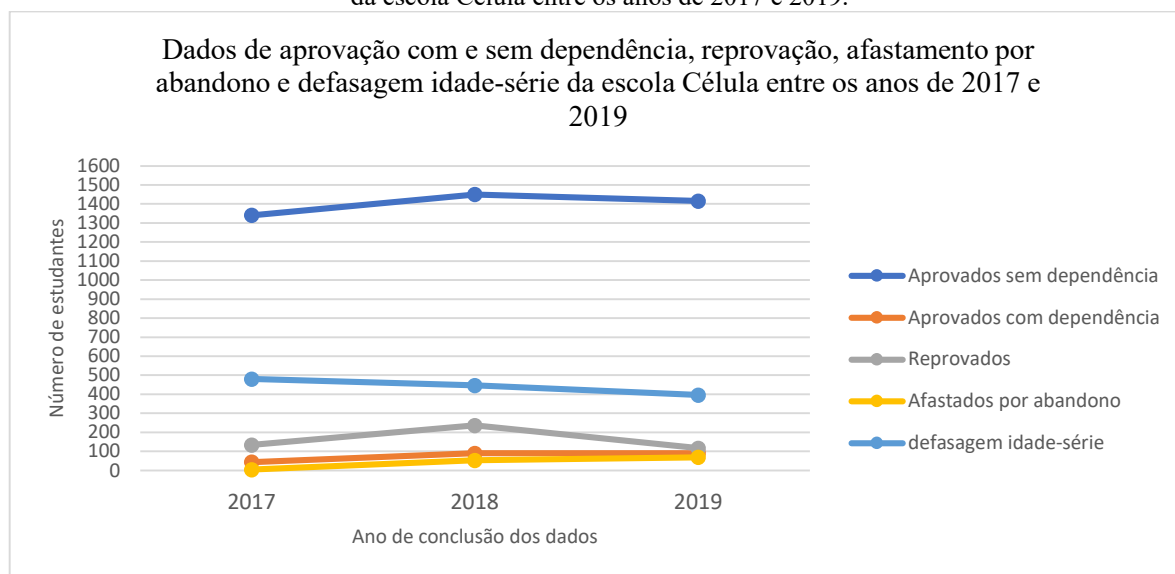
Dessa forma, a militarização na escola está “dando certo”, não apenas pelo fato de as ações da gestora alinharem-se ao senso comum das elites dominantes, mas também pela ativa participação dos militares nas reuniões administrativas e nas ações pedagógicas, o que caracteriza forte interferência na gestão da escola e na gestão democrática com possibilidade de reverberar no trabalho dos docentes. Como refletiu o professor André, *se acontece na esfera administrativa, com certeza vai para a pedagógica*, indicando a conexão dialética entre as dimensões da gestão escolar.

Assim, tanto o fato de os militares, cuja atuação precípua não está ligada a objetivos pedagógicos, estarem cuidando da disciplina da escola Célula como pelo fato de estarem participando do planejamento administrativo da escola configuram-se afronta à autonomia pedagógica. Com isso, abriu-se a escola para a interferência externa, o que resultou também em perda da transparência pedagógica e afastou os professores da tomada de decisões, tornando o ambiente menos democrático e mais propício para o estabelecimento da gestão híbrida, como indicado nos documentos legais já discutidos nesse texto.

Para amenizar essas questões, a diretora procura garantir a qualidade social da educação, conforme art. 2º, inciso IV, da LGD, orientando, nas palavras da supervisora Helen, os professores a, *inicialmente, fazerem uma avaliação diagnóstica, verem o nível que estão esses meninos para a gente começar nosso trabalho em cima disso*. Uma avaliação diagnóstica para sondar o nível de aprendizado dos estudantes é potencializadora da perspectiva de avaliação formativa (DISTRITO FEDERAL, 2014c). Ocorre, porém, que, no caso da Escola Célula, conforme a fala da supervisora Helen, essa avaliação diagnóstica deveria levar *em consideração o que se espera no Ideb para a gente condicionar o nosso trabalho aí e melhorar, né, questão do aprendizado*.

O baixo Ideb foi um dos argumentos usados pelo governo para implantar a militarização na Escola Célula, entretanto, no Gráfico 1, é possível ver o processo de melhoria de desempenho da escola, com tendência de alta na aprovação sem dependência e queda na reprovação e na distorção idade-série antes da militarização. Apesar disso, os indicadores de abandono escolar e a aprovação com dependência têm aumentado ao longo dos anos. O cotejamento desses dados, com o crescimento do Ideb, pode decorrer de inúmeros fatores e consideramos que um deles relaciona-se à atuação da gestão escolar.

Gráfico 1: Aprovação com e sem dependência, reprovação, afastamento por abandono e defasagem idade-série da escola Célula entre os anos de 2017 e 2019.



Fonte: <<http://www.educacao.df.gov.br/dados-e-indicadores-educacionais>>. Acesso em: 12 out. 2021. Elaborado pelos autores.

Para compreender o desempenho da escola (totalidade), foi preciso cotejar com o desempenho da Rede Pública de Ensino do DF (totalidade maior). Para isso, valemo-nos do Ideb geral dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas do DF. Na tabela 5, apresentamos a série histórica dos índices e das metas projetadas e, como pode ser visto, a partir de 2011, o DF não tem atingido as metas estipuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Tabela 6: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola - 2017 a 2019

| Ano | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ideb | 3,3 | 3,5 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 4,0 | 4,3 | 4,6 |
| Meta | - | 3,3 | 3,4 | 3,7 | 4,1 | 4,5 | 4,8 | 5,0 |

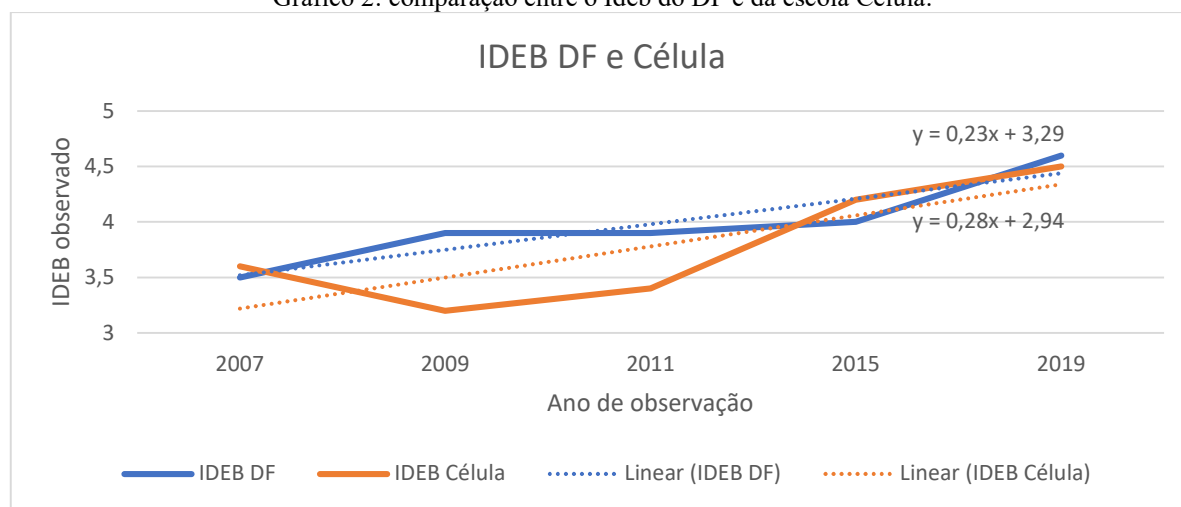
Fonte: Elaborado pelos autores, com base no Ideb – Resultados observados e Metas Projetadas.

Com o intuito de facilitar a visualização da comparação entre o Ideb da Escola Célula e das escolas públicas do DF, apresentamos o Gráfico 2, com os dados entre os anos de 2007 e 2019. Foram excluídos os anos 2005, 2007 e 2013 da comparação, pois como não houve o resultado da avaliação da escola, o programa que gera os gráficos¹⁰⁴ iria atribuir nota zero para esses anos, como se os estudantes tivessem feito as avaliações, porém computando erros em

¹⁰⁴ Foi utilizado o programa Excel para a construção de todos os gráficos utilizados nesse relatório.

todas as respostas do exame. Isso alteraria a média do Ideb da Célula.

Gráfico 2: comparação entre o Ideb do DF e da escola Célula:



Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 12 out. 2021. Elaborado pelos autores

Conforme o Gráfico 2, a curva do Ideb da escola Célula cresce mais rapidamente que a curva do Ideb do DF. Isso pode ser observado por meio do coeficiente angular da reta¹⁰⁵ que, no caso do DF, é 0,23; enquanto o da escola Célula é 0,28. Isso quer dizer que, apesar da média do Ideb da escola ser menor que a média do DF, sua tendência de crescimento está cerca de 22% maior que a distrital. Além dessa tendência, o Ideb da Célula é maior que a média do DF em 2019, inclusive o Ideb de 2019. Em face disso, não parece que o Ideb seja o real motivo para militarizar a escola, pois o desempenho da escola Célula tende a crescer cerca de 22% acima da média do DF. Além disso, a aprovação dos estudantes aumenta, a distorção idade-série e a reprovação diminuem e os dados de violência da cidade não são alarmantes conforme demonstram dados da Codeplan (DISTRITO FEDERAL, 2020b).

Diante dessas inconsistências, realizar a avaliação diagnóstica, prevista no PPP 2020 da escola, como integrante do processo de avaliação formativa praticada pelos docentes, é uma forma que aproxima a práxis da gestora de uma formação que considera o desempenho dos estudantes ao longo do processo educativo e pode contribuir para qualificá-la. Ao defender que o conteúdo do instrumento seja o que se cobra nas provas do Saeb, parametriza-se o currículo escolar a partir de matrizes de referências de avaliações externas, com referência que “não consegue abranger todo o conteúdo [curricular] e as diversas aprendizagens, nem sempre quantificáveis” (LIMA, 2017, p. 169). Assim, apesar de haver a intensão de melhorar a

¹⁰⁵ É o número que acompanha a incógnita x na equação do tipo $y=a.x+b$, e caracteriza a inclinação da reta, quanto maior é o número mais inclinada é a reta e a incógnita y (que no nosso caso é o IDEB) aumenta mais rapidamente.

aprendizagem dos estudantes, a avaliação diagnóstica foi usada para classificar o estudante dentro da lógica de mercado que envolve avaliações de larga escala como o Saeb, que é a base do Ideb.

Nesse cenário de afronta à autonomia pedagógica, a diretora empenha-se em garantir administrativamente a qualidade social da educação, conforme relatam integrantes da equipe gestora:

Ela luta pela volta da biblioteca, reformando a escola inteira [...] as quadras, entendeu, a quadra coberta [...] agora o ensino especial tem uma sala própria para eles, pois a diretora entende que o aluno precisa sentir aquele espaço um espaço confortável, agradável que você tenha prazer de estar. (coordenador Edson)

Nossa [da equipe gestora] grande preocupação é ter os nossos alunos com a gente... [evitar] evasão escolar [e o] abandono. (supervisora Helen)

Nas narrativas da própria Iara, essa preocupação também está presente, ao defender

qual a abordagem eles [os militares] deveriam ter com cada tipo de necessidade [dos estudantes], pois a escola é inclusiva, então, por exemplo, nós temos alunos com necessidades especiais [pessoa com deficiência], com transtorno e a equipe gestora explicou para ele qual a abordagem eles deveriam ter com cada tipo de necessidade. (Diretora Iara)

o aluno tem que ter acesso... e tem que ter, tem que permanecer e ter acesso e dar continuidade aos estudos, para que os nossos alunos nunca desistam, para que eles tenham um valor, que eles se sintam valorizados, essas famílias se sintam valorizadas. (Diretora Iara)

Assim, seria inserida no PPP a forma como eles deveriam proceder com cada tipo de necessidade, buscando defender o respeito às diferenças entre os estudantes.

Além da preocupação com a inclusão e a permanência dos estudantes na escola, a diretora demonstra sensibilidade para os problemas da comunidade escolar. Nesse sentido, ela fez um estudo junto ao Batalhão Escolar¹⁰⁶ para alterar a entrada da escola. Em suas palavras,

o portão da escola, que ficava aqui na frente com uma calçada de 1,5m, era humanamente impossível de os alunos saírem e os outros entrarem. [...] Ai a gente mudou a frente da escola para lá [indicou a lateral da escola]. Com isso, os meninos tinham como ser acolhidos dentro da escola, não ficava aquela coisa, aquele tumulto na rua. Além disso, a gente percebeu que o assédio do tráfico diminuiu, porque os meninos ficavam encurralados aqui [na antiga entrada], e os traficantes ficavam... visivelmente dentro desse comércio em frente à escola.

Ao mesmo tempo em que ela objetiva uma melhora no ambiente escolar para os estudantes, algumas práticas suas contribuem para a formação de sujeitos submissos, que não questionem sua posição social. Esse fato não se deve apenas à militarização, mas ao estilo de gestão assumido antes da chegada dos militares. Uma de suas falas reflete isso:

os militares pensavam que iam implantar a disciplina, só que a nossa escola já tinha

¹⁰⁶ Destacamento da Polícia Militar responsável pelo patrulhamento das imediações das escolas do DF.

uma disciplina e quando os militares chegaram no primeiro dia de aula para organizar os estudantes, os alunos já estavam organizados por turma lá na quadra, os meninos foram organizados com seus professores conselheiros, porque a gente sorteia o professor conselheiro na semana pedagógica. (Diretora Iara)

Quando a Diretora Iara fala da disciplina da escola, não se refere a uma organização que é necessária para desenvolver um bom trabalho pedagógico, mas a um rígido controle dos estudantes, pois conforme ela também relata,

eles [militares] assustaram que a gente tem dois horários de intervalo: um é para banheiro, aí eles voltam para sala e o outro é aquele intervalo de 15 min após o lanche que ele tem um tempinho maior, ele conversa anda pela escola. E quando termina ele já tem que estar na sala, porque todos nós já vamos para os corredores. Essas regras causaram espanto até nos militares que começaram a achar muito engraçado que as nossas normas [da gestão antes da militarização] eram muito mais rígidas que a que eles iriam implantar. Eu falei 'aqui as nossas normas são essas e os nossos alunos já estão enquadrados nessa questão'. (Diretora Iara)

Essa rigidez na gestão escolar interfere no trabalho pedagógico, pois não há autonomia sem liberdade de agir, errar e aprender com os erros. Um sistema punitivo visa formatar estudantes “despolitizados e conformistas” (LIMA, 2018, p. 154) ao invés de formar o cidadão consciente, por isso a supervisora Helen afirmou que a diretora *compartilha dessa ideia de que a questão da disciplina [gerida pelos militares] vai beneficiar os nossos alunos*, mas o benefício é o controle.

Também colabora com isso o fato de a gestora acreditar que

eles vieram somar com a gente, eles não vieram invadir o espaço, pelo contrário, eles [os militares] vieram participar da nossa organização, vieram somar com essa organização, e com isso nós [professores e militares] unimos saberes em prol da educação de uma comunidade que precisa muito da gente. (Diretora Iara)

Diante das práticas constituídas na Escola Célula, mesmo com tamanha rigidez, o projeto militar não se apresenta como uma invasão na formação do estudante, mas como um suplemento para seu controle, ou seja, adiciona ingredientes repressivos e de controle de corpos à já controlada disciplina escolar normatizada pelo Regimento Escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019). Nesse documento, na Seção II, a disciplina é tratada como forma de repressão, atribuindo pontuação na média dos estudantes para elogios e perda de pontos para o caso de indisciplina, uma interpretação equivocada de avaliação formativa. Além disso, há um controle ideológico sobre os estudantes que ficam proibidos de promover qualquer atividade político-partidária dentro da escola, conforme art. 308, inciso IV, (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Contraditoriamente a essa alteração no ambiente para o corpo discente, a equipe gestora esforça-se em *formas diferentes de estabelecer comunicação seja com o professor, seja com os*

alunos, sejam com os pais, como afirmou a supervisora Helen, e, para valorizar a participação da comunidade escolar, temos chamado essa galera para estar com a gente, colaborar e participar. Tal mediação valoriza os docentes, uma vez que, nas palavras da Diretora Iara, *eu preciso de gente que trabalhe aqui, que vista a camisa.* A escola precisa, portanto, de pessoas que se comprometam com o seu projeto como toda a equipe gestora o faz, pois a *gente não tem horário de trabalho*, manifestou a supervisora, *a gente tá o tempo inteiro, sabe, pensando, são 54 grupos¹⁰⁷ de WhatsApp e são inúmeras estratégias diferentes que a gente foi buscando e foi construindo.*

Assim, a gestão da Diretora Iara pretende, como afirmou a supervisora Helen, *ter um olhar humano, exercitar a empatia, estender a mão*, porém, sem que com isso os professores deixem *de cumprir com as suas responsabilidades sem uma justificativa*, pois *nunca cobramos aquilo que não tivesse amparo legal.* Mesmo que a práxis da diretora na escola militarizada seja orientada pela legislação, ela se apresenta para sua equipe como *uma pessoa muito humana, muito boa, ela busca harmonizar as relações dentro da escola que é conflituosa por natureza*, afirma o coordenador Fábio.

Em função do compromisso com os professores, a gestora defende que haja uma avaliação do trabalho escolar em *que a comunidade chegasse e falasse “professora, você errou nisso, sua atitude não foi legal”* (Diretora Iara). Ela acredita que esse papel seja da SEDF, pois o professor

passou em um concurso e você não é avaliado durante o seu processo de trabalho, exceto os três anos do estágio probatório. Fora isso, eu acho que tem que ter uma avaliação, sim, do pedagógico, do profissional, e a Secretaria não faz, essa avaliação ela não existe. (Diretora Iara)

O objetivo implícito dessa avaliação defendida pela diretora não é desenvolver habilidades nos docentes, mas articula-se à lógica do mercado. Isso fica mais claro no momento em que a gestora foi questionada se ela via alguma alternativa à militarização das escolas; primeiro afirmou que não vê uma alternativa, depois afirmou que a alternativa seria

minha experiência de gestão democrática naquele período [em que foi vice-diretora] foi péssima. Assim, o que eu critico na gestão, não a compartilhada, mas a gestão democrática, é o que aconteceu aqui na minha escola. Teve uma gestora que ficou 10 anos e que fazia tudo o que o professor queria, passava a mão na cabeça do aluno para poder ser eleita. (Diretora Iara)

Apesar de a gestora querer harmonizar as relações na escola, ela generaliza sua visão em relação aos professores em um pensamento alinhado aos ideários dos governos conservadores

¹⁰⁷ Durante a pandemia, a escola optou por criar grupos de WhatsApp com estudantes e seus pais ou responsáveis, coordenador da série e a supervisora para otimizar a comunicação com eles.

de que o professor é caro ao Estado e são ineficientes. Em relação aos diretores escolares, a diretora questiona práticas de colegas na resolução de problemas da escola, de agrado aos professores com vistas a um futuro pleito eleitoral.

Ainda há a problemática em torno da quantidade de reeleições. Apesar de o art. 41 (DISTRITO FEDERAL, 2012) permitir a reeleição para apenas um período, ao longo dos anos, foram criados subterfúgios e interpretações do artigo que permitem que um gestor mantenha-se por vários mandatos, evitando-se, assim, a alternância dos profissionais da escola na função de direção. Em 2019 houve controvérsia acerca das eleições para diretores de escolas¹⁰⁸ que resultou em alteração na Lei e permissão para uma terceira reeleição dos diretores, a partir de pressão dos próprios gestores. A mais recente polêmica refere-se às eleições de 2021, cujo mandato havia sido alterado para três anos pela Câmara Legislativa do DF (CLDF), porém foi vetado pelo governador Ibaneis Rocha (MDB) por inconstitucionalidade por vício de iniciativa, que é privativa do executivo local¹⁰⁹. Além disso, havia uma pré-disposição para a não reeleição dos atuais gestores, que está sendo discutida pela Comissão Eleitoral Central¹¹⁰.

Esses fatos decorrem tanto do processo de escolha dos gestores como da deficiente fiscalização a respeito da discricionariedade da gestão escolar. Dessa forma, um gestor pode pressionar a reformulação da Lei de Gestão Democrática para interferir em defesa de sua reeleição.

Diante dessa problemática, a fala da gestora revela um vício que vem assolando a democracia dentro das escolas públicas que é um *locus* potencial de emancipação humana. A alternância de poder na escola é salutar para inibir tais comportamentos.

Por fim, a análise da práxis gestora, em uma escola militarizada, é complexa e multirreferencial, é preciso levar em conta condicionantes, como: a) a precarização do trabalho escolar que fazem que professores e diretores não consigam atingir plenamente seus objetivos pedagógicos, por exemplo, o alto número de discentes por sala de aula (na militarização das escolas é reduzido); b) as péssimas condições de trabalho (na militarização há investimentos por parte dos militares, minimizando tais problemas); c) os baixos salários dos profissionais da educação em relação a outras categorias com formação superior do DF; d) a falta de pessoal de apoio para as escolas que interfere na adesão à militarização, tendo em vista o acréscimo de

¹⁰⁸ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2019/09/23/interna-educacaobasica-2019,784193/governador-propoe-reeleicao-de-gestores-escolares.shtml>. Acesso em 10 out. 2021.

¹⁰⁹ Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/escola-publica-cldf-aprova-gestao-democratica-com-mandato-de-3-anos>>. Acesso em 10 out. 2021

¹¹⁰ Disponível em: <<https://www.politicadistrital.com.br/2021/09/21/jorge-vianna-defende-o-direito-dos-professores-nas-eleicoes-escolares-no-df/>>. Acesso em 10 out. 2021

pessoas (militares) ao trabalho escolar.

Além desses determinantes, questões como a formação dos gestores para o exercício da função que requer conhecimentos de administração, finanças, gestão de pessoas, legislações do campo educacional e gestão pública; e, o mais complexo, a gestão pedagógica do projeto político-pedagógico da escola, que exige competência técnica e compromisso político com a comunidade escolar como um todo. Questões sociais, econômicas e culturais também devem ser consideradas, pois atravessam o trabalho do gestor.

Assim, as escolas públicas do DF apresentam diferentes problemáticas, mas nem sempre é *porque falta gestão*, como afirmou a diretora da escola pesquisada. Há outros fatores que influenciam tais problemas. Tanto é que, quando questionada em que a militarização mudou na gestão da Célula, ela respondeu que não influencia em nada, *eles só vêm compor [...], eles vieram somar nas ações da escola, eles não vieram mudar paradigmas dentro da escola*. Desse modo, a militarização na Escola Célula não resolve todos os problemas de segurança e indisciplina na escola nem melhora o ambiente escolar, pois, mesmo que resolva alguns problemas, surgem consigo outras implicações discutias ao longo deste texto. O coordenador Edson também chega a essa conclusão a respeito da militarização. Para ele, o que melhorou a escola não foi pela presença dos militares, mas o que *mudou a escola de patamar [foi] pela boa gestão que eles [a diretora e o vice] tiveram, principalmente com o dinheiro, investindo dinheiro na estrutura e na conservação*.

De forma geral, os dados revelam que a gestora procura mediar as ações, no sentido de tentar garantir os princípios da gestão democrática, mas, em uma escola militarizada, é preciso realizar várias concessões administrativas, financeiras e pedagógicas, além de renunciar à gestão disciplinar com sentido pedagógico. Mesmo assim, é possível que a gestão compartilhada contribua para fragilizar os princípios da gestão democrática expressos no art. 2º, da Lei 4.751/2012, e um dos pilares expresso no inciso IV desse artigo que defende ser a “democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento”, fundamental para a instituição de uma gestão verdadeiramente democrática nas escolas. Ao mesmo tempo, precisamos atentar ao fato de que um ambiente autoritário, que culpabiliza apenas professores e gestores pelo fracasso dos estudantes, não é propício para democratizar as relações, mas o é para controlá-las.

6 Concreto pensado: considerações finais acerca da práxis da gestora em uma escola militarizada

Toda pesquisa precisa de um desfecho, mesmo que provisório, considerando a incompletude dos fenômenos sociais e das práticas dos sujeitos interlocutores. Essa provisoriedade se deve a dois motivos: um precípuo ao homem – que diz da impossibilidade de o pesquisador apreender a totalidade de um fenômeno; e outro precípuo aos fenômenos e seus movimentos com características efêmeras e complexas. Assim, a intenção é apresentar o que apreendemos neste estudo e aspectos que suscitem o interesse de outros pesquisadores no entendimento da militarização de escolas e do contexto em que se implementa – o Distrito Federal.

A pesquisa de mestrado iniciada em 2019, quando ainda não vivíamos a pandemia de Covid-19, foi repleta de desafios, como adverte Marx “todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência” (2017b, p.77). Isso não significa que, depois de iniciado o estudo, tudo se torna fácil, na verdade, o processo de investigar e de formar o pesquisador é permeado por desafios que alimentam a produção de conhecimento. Na pesquisa científica, cada descoberta apresenta-nos algo novo e, também, novos desafios em cada ponto da caminhada. Nela temos ferramentas teóricas e práticas que nos subsidiam na compreensão de todo o processo vivido.

Concebemos este momento da produção de conhecimento como a “viagem de modo inverso” (MARX, 2008, p. 258), pois nela empreendemos o esforço teórico e metodológico de apresentar o concreto pensado, uma “rica totalidade de determinações e relações diversas” (*ibidem*), retomando aspectos constitutivos do movimento da realidade e do real estudados, em um esforço interpretativo de olhar para além do que se apresenta na aparência. O objetivo geral da pesquisa foi apreender as implicações da militarização na práxis de uma diretora de escola pública do DF na gestão do projeto político-pedagógico da instituição.

Para apreender o objeto, as análises ocorreram em três movimentos articulados:

1. primeiro, analisar o PPP, que correspondeu à fase de preparação para a compreensão da práxis gestora;
2. segundo, compreender os condicionantes teóricos que embasam a práxis da diretora na gestão do PPP;
3. terceiro, compreender as práticas da gestora na mediação do PPP da escola.

O estudo revelou que uma categoria diretamente associada à práxis da gestora e que expressa, em certa medida, a função social da escola militarizada é o consenso escolar que pôde ser empregado para compreender a função social da escola pautada pelo consenso espontâneo

difundido pelas classes dirigentes (GRAMSCI, 2017). Assim, a escola, que tem uma dupla função mediata: a) formar uma consciência de classe e ou b) conformar uma classe, passa a funcionar como um centro de difusão do senso comum alinhado à visão de mundo das elites dominantes. Porém, é possível identificar contradições nessa função como no caso em que a gestora buscou adequar a conduta dos militares em relação aos estudantes com deficiência.

A função do consenso escolar é mitigar as tentativas de formação de consciência de classe, que pode ocorrer pelo controle ideológico sobre professores, equipe gestora, comunidade ou de um controle físico sobre professores e estudantes. Dessa maneira, quanto menos democrática e mais formatadora é a escola, mais conformadora ela se torna em relação ao senso comum. Em função da pandemia causada pelo COVID-19 não foi possível dialogar com os discentes, o que ampliaria significativamente as possibilidades de leitura desse processo de conformação nos diferentes segmentos a partir da ideia de consenso.

O projeto da escola foi alterado com o consenso gerado em torno da gestão híbrida – militarizada feita por profissionais militares do DF e gestão democrática feita por profissionais da carreira magistério público do DF. Uma contradição na gênese da proposta que permanece em toda a sua configuração teórica e prática e um de seus efeitos é a fragilização da gestão democrática na escola Célula.

Em relação ao PPP de 2020, elaborado após a adesão da escola à militarização, há indícios de que a função social da escola pesquisada passou a ser a formação de sujeitos individualistas e obedientes, cientes e cumpridores de suas obrigações – cidadãos de deveres e de poucos direitos. A militarização naturaliza as desigualdades geradas pelo sistema capitalista, de tal maneira que os estudantes não busquem lutar contra as imposições e se adequem à nova organização escolar que os prepara para se integrarem à sociabilidade capitalista.

Por esse motivo, o programa de escolas militarizadas, uma das expressões do consenso escolar, carrega consigo a articulação entre uma base ideológica ligada às classes dominantes por meio do senso comum, difundido pelos intelectuais comprometidos organicamente com essas classes; e uma finalidade prática, alinhada ao projeto hegemônico em curso no país – auxiliar a criação e a legitimação do pensamento conservador e antidemocrático que embasa o projeto de educação no atual contexto político brasileiro. Com isso, o PPP perde seu caráter de práxis criativa, transformadora da realidade escolar, o que interfere na formação do indivíduo democrático, conformando-o a um papel de sujeição em relação aos ditames e aos senhores do capital.

No contexto de militarização, foi possível apreender que os sentidos comuns são concepções de mundo fragmentadas, incoerentes, desgarradas da essência da realidade e

absorvidas de maneira acrítica (GRAMSCI, 2020a) pela gestora que, apesar de ter sido eleita democraticamente, está investida de uma função pública de estado que dela exige “jogar as regras do jogo”, ou seja, implementar as políticas públicas formuladas pelo governo eleito democraticamente pela população do DF. Assim, a gestora naturaliza as contradições do sistema capitalista e propaga sentidos comuns:

1. o primeiro é que o senso comum é difundido como uma ideologia perene, algo engessado e imutável;
2. o segundo, decorrente do primeiro, é que os indivíduos não veem necessidade prática de mudança da realidade e adaptam-se a ela, ainda que isso lhes custe parte de sua humanidade;
3. o terceiro em que há uma discriminação das ideologias com consequente difusão do senso comum não como ideologia, mas como único e verdadeiro modo de interpretar a realidade.

Dessa forma, a gestora difunde a militarização como a única possibilidade de mudança da realidade da escola, levando a comunidade a adaptar-se a ela.

Assim, no fenômeno da militarização, há dois componentes que são interligados – um mediato e um imediato:

- a) o componente imediato apresenta a militarização como a possibilidade de um aumento de pessoal no apoio à direção, compartilhando dificuldades da escola e da gestão;
- b) no componente mediato, a gestão militarizada não é um compartilhamento de tarefas, mas uma compartimentalização de funções e atividades de gestão escolar, reforçando um projeto ideológico de controle pedagógico e a construção do consenso escolar, o que fragiliza o processo formativo de crianças e jovens estudantes.

A diretora interpreta, portanto, a realidade sob a óptica da sua prática, sem cotejá-la com a teoria, assumindo que sua forma de gestão é referência positiva e abstendo-se de leitura crítica e mais preocupada com o seu sentido utilitário. Essa perspectiva contribui para formar o consenso escolar em torno do que, no imaginário social, se constitui problema da escola: a gestão. A gestão vista como problema reforça a pressão e a responsabilização dos gestores e a defesa da reorganização gerencialista da escola e do trabalho no seu interior. Com gestores pressionados, a militarização apresenta-se como salvação independente de dividir, fragmentar o trabalho, desqualificar e fragilizar a gestão democrática, podendo-se alienar os protagonistas do processo educativo (MARX, 2017b) do seu trabalho.

Esse processo de alienação não é exclusivo da militarização, mas inerente às relações de trabalho no modo de produção capitalista. Assim, a militarização da escola não modifica

radicalmente a práxis da gestora, mas serve para conformá-la a uma realidade existente e alienante. Em função disso, a intenção de emancipar os estudantes expressa no PPP 2020 que, em um ambiente democrático, já enfrenta as suas contradições e resistências, pode ser comprometida de maneira mais eficiente por essas forças opostas e externas ao trabalho pedagógico.

Fundamentados em Gramsci (2016), reconhecem-se os gestores escolares como intelectuais orgânicos alinhados às classes dirigentes, no caso dos gestores de escolas militarizadas com a função de formação e difusão do consenso escolar dentro da escola em torno do projeto. A práxis gestora oscila, portanto, entre a reiteração e o burocratismo, com uma base teórica utilitarista em que as mediações feitas para garantir os princípios da gestão democrática são eivadas do senso comum. Mesmo assim, é possível perceber o esforço pessoal da diretora participante da pesquisa para adotar práticas consideradas por ela como democráticas, mas destoantes em alguns aspectos dos princípios previstos na Lei de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do DF. Isso ocorre especificamente quando ela

- a) constrói as decisões com a equipe gestora e com os militares, mas leva propostas prontas para que os professores e os demais membros da comunidade escolar apenas se manifestem sem participação democrática na tomada de decisões acerca do PPP;
- b) tenta garantir que os estudantes com necessidades especiais sejam tratados pelo gestor disciplinar conforme essas diferenças, o que garante o respeito ao princípio do respeito às diferenças e ao pluralismo de ideias;
- c) organiza recursos subjetivos, quando organiza os professores para que cumpram seu papel na escola;
- d) concorda com a interferência dos militares nas atividades escolares, inclusive em sala de aula;
- e) abdica de sua autonomia em prol da presença dos militares na escola;
- f) oculta dos professores a verdadeira razão da saída do coronel da PM da gestão disciplinar, mas revela uma contradição do processo ao não aceitar a interferência da PM na sua gestão;
- g) compreende a qualidade com base no conceito de gestão administrativa de seu trabalho; e
- h) admite remanejamento de professores que não aderem à militarização e acolhe os que aderem, negando as contradições inerentes ao controle gerado pela militarização.

A militarização na escola pesquisada apresenta-se como mais um ingrediente de controle escolar favorável à difusão do senso comum e conseqüentemente da formação do consenso

espontâneo (GRAMSCI, 2020b) na escola, uma vez que os argumentos utilizados pelo governo para implantar o modelo nas escolas públicas não passam de uma falácia, como foi possível apreender ao longo deste relatório de pesquisa. Diante disso, nem os indicadores de desempenho escolar, como o Ideb, nem a violência escolar podem ser argumentos para justificar a militarização da escola. Há fatores históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que condicionam a adesão ou não da escola ao projeto, de certa forma, confrontando a gestão democrática como princípio constitucional.

Mesmo reconhecendo as fragilidades que possa haver na Lei de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do DF, dela não podemos abrir mão. Dentre as fragilidades inclui-se a pressão de gestores sobre deputados da Câmara Legislativa do DF para garantir sucessivas reeleições, inibindo-se a alternância de poder na escola, o que é salutar para a democracia.

Ainda é preciso levar em conta os condicionantes que influenciam na práxis da gestora, como: a) a intensificação e a precarização do trabalho escolar; b) as precárias condições de trabalho; c) os baixos salários; e d) carência de pessoal de apoio; e) formação continuada de gestores.

É preciso encontrar alternativas para esses problemas das escolas e, portanto, os recursos financeiros investidos nos militares deveriam ser revertidos para a contratação de profissionais com qualificação específica para a atuação em ambiente escolar, como psicólogos, orientadores pedagógicos e enfermeiros, para melhorias em todas as escolas integrantes da rede pública do DF. Também deve haver investimento em qualificação do trabalho docente, aumento de salários, melhoria das escolas além de políticas públicas de lazer e cultura para a população. Ressalta-se ainda a necessidade de incluir na formação dos gestores a discussão dos efeitos que medidas autoritárias como a militarização de escolas têm sobre a comunidade. A defesa é por um ambiente escolar que não seja propício à vigilância policial, mas espaço de criação e transformação de vidas, pois a militarização reforça o estereótipo de criminalização da pobreza.

Não podemos enfatizar as limitações geradas pela pandemia de COVID-19 para o desenvolvimento desta pesquisa, como a não observação do ambiente militarizado, as reuniões administrativas, a inviabilidade de escuta dos estudantes e seus responsáveis e a baixa adesão dos professores às entrevistas online. Mesmo assim, o movimento do real revelou aspectos teóricos e práticos que contribuem para uma maior compreensão da práxis gestora e para a produção científica a respeito da militarização de escolas, especialmente no DF, território em que o projeto é ainda gestorário e requer que se ampliem os estudos.

A militarização no DF, aparentemente, não se caracteriza como uma invasão na gestão com a retirada de professores e a inserção dos militares como ocorre em outros estados da

Federação, mas, como revelaram os dados, trata-se de uma interferência no trabalho pedagógico com consequências para a formação dos estudantes e para o projeto pedagógico da escola.

Por fim, no ano em que celebramos o centenário de Paulo Freire (2021, p. 69), é oportuno recorrer a ele para o desfecho deste trabalho, afirmando que “toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é em si violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor.”

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASÍLIA. **Secretaria de Educação lança página sobre projeto de Gestão Compartilhada**. Agência Brasília. Brasília, 07 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/02/07/secretaria-de-educacao-lanca-pagina-para-dirimir-duvidas-sobre-projeto-de-gestao-compartilhada/>>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- ALVES, Miriam Fábila; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás**. Educação & Sociedade. v. 41. Campinas. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e0224778.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, nº 3, p. 633, dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/96283/55500>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, nº. 23, p. 271 - 287, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865/pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Editora Cortez. 16ª ed. São Paulo. 2015.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. Cortez: Instituto Paulo Freire. São Paulo, SP. 2003
- BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, nº 2, p. 3-23. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, nº 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo, SP. 2016.
- BELLE, Helena Beatriz de Moura. **Escola de Civismo e cidadania: ethos do colégio beta da Polícia Militar de Goiás**. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Iria Brzezinski. 2011. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUCGO, Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3787>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- BONDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo

Mourinho Baptista. Porto Editora. 1ª ed. Porto, Portugal. 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019b. Disponível em: <www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10004-de-5-de-setembro-de-2019-214858346>. Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. 2019c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889**. Aprova o Regulamento para o Imperial Colégio Militar. 1889. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/418639/publicacao/15772969>>. Acesso em 11 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 13.782, de 1º de outubro de 1919**. Abre ao Ministério da Guerra o crédito especial de 591:303\$657, para pagamento de vencimentos, de 21 de fevereiro a 31 de dezembro de 1919, do pessoal e material do Collegio Militar do Ceará. Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1919-10-01;13782>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 16.851, de 27 de março de 1925**. Supprime o Collegio Militar de Barbacena. Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1925-03-27;16851>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.881 de 18 de abril de 1898**. Aprova o regulamento para os Institutos militares de ensino. 1898. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/398548/publicacao/15652469>>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 37.879, de 12 de setembro de 1955**. Cria o Colégio Militar de Belo Horizonte e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37879-12-setembro-1955-335525-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 40.843 de 28 de janeiro de 1957**. Cria o Colégio Militar de Salvador e dá outras providências. 1957a. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/463425/publicacao/15698497>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 41.844, de 12 de julho de 1957**. Autoriza ao Ministério da Guerra a celebrar com o Estado de Minas Gerais convênio, com o fim de instalação de um Colégio Militar, em Belo Horizonte. 1957b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-41844-12-julho-1957-381343-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 42, de 11 de março de 1840**. Estabelecendo no Arsenal de Guerra da

Corte um Colégio para os filhos necessitados dos Capitães e Oficiais subalternos do Exército. 1840. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/385527/publicacao/15773482>>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 45.052, de 15 de dezembro de 1958.** Cria o Colégio Militar de Curitiba e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-45052-15-dezembro-1958-384019-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 47.416, de 11 de dezembro de 1959.** Cria o Colégio Militar do Recife. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47416-11-dezembro-1959-386835-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.465 de 29 de abril de 1907.** Aprova provisoriamente o regulamento para o Colégio Militar. 1907. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/571107/publicacao/15687544>>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 68.996, de 2 de agosto de 1971.** Cria o Colégio Militar de Manaus e dá outras providências. 1971. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/491636/publicacao/15749442>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 81.248, de 23 de janeiro de 1978.** Cria a Organização Militar no Exército [o Colégio Militar de Brasília] e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-81248-23-janeiro-1978-430212-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.397 de 28 de fevereiro de 1912.** Cria um Colégio Militar em Porto Alegre. 1912. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/416230/publicacao/15688051>>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. 2019a Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999.** Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19784.htm>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12086.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.061 de 9 de agosto de 2021**. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.061-de-9-de-agosto-de-2021-337251007>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CAVALLUZZI, Raffaele. Senso comum. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano**. Trad. Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira. Boitempo. São Paulo, SP. 2017.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; REZENDE, Marize Pinho. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, nº 3, p. 844, dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/95216>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CAMPOS, Valdisnei Martins de. **Reflexões sobre o modelo de gestão dos colégios militares do estado de Goiás**. Orientadora: Prof.^a Dra. Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira. 2017. Monografia – Graduação em Segunda Licenciatura – Pedagogia – Instituto Federal Goiano – IFGO, Ipameri, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/514>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CARDOZO FUENTES, Rodrigo; SOARES FERREIRA, Liliana. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, nº 3, p. 722-737, dez. 2017. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. Editora Alfa-Omega. São Paulo, SP, 1982.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. Manole. 4. Ed. Barueri. 2012.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro. 2017. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUCGO, Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3746/2/LEANDRA%20AUGUSTA%20CARVALHO%20MOURA%20CRUZ.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. Cortez. São Paulo, SP. 2000.

DISTRITO FEDERAL. **Censo Escolar**. 2020a. Disponível em <<http://www.educacao.df.gov.br/category/modulo-destaques-da-secretaria/censo/>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 100, de 31 de agosto de 1961**. Dispõe sobre a classificação e o funcionamento das escolas particulares, o registro de professores e

administradores escolares e dá outras providências. 1961. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=121>. Acesso em: 03 nov. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 28.513, de 06 de dezembro de 2007**. Institui o programa de descentralização administrativa e financeira - PDAF, para instituições educacionais e Diretorias Regionais de Ensino, da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 2007. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=56504>. Acesso em: 11 nov. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017**. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. 2017. Disponível em: <www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/fc6d09d1351843caa0b0179cacd9d235/Decreto_38631_20_11_2017.html>. Acesso em: 27 jul. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 39.765, de 09 de abril de 2019**. Cria Grupo de Trabalho para a realização de estudos visando à análise, ao aperfeiçoamento e à extensão do projeto "Escola Gestão Compartilhada". Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/bf9d292b34ae479b9603e3496dd8b379/exec_dec_39765_2019.html>. Acesso em: 19 set. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.079 de 04 de setembro de 2019**. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal. 2019d. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d8161a0b9d4c448db5a8236efc8e6718/Decreto_40079_04_09_2019.html>. Acesso em: 22 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação educacional**. 2014c. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 3º ciclo para as aprendizagens**. 2014a. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_pedagog_3ciclo.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Complementar nº 840, de 23 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis do Distrito Federal, das autarquias e das fundações públicas distritais. 2011. Disponível em: <<http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/f59de8af-961c-319e-99d3-2640f01e74d3/43625234.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino no Distrito Federal e dá outras providências. 2007. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=56130>. Acesso em: 11 nov. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **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. Disponível em: <www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html>. Acesso em: 14 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. 2015. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.html>. Acesso em: 13 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Manual do Aluno – Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal**. 2019g. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/escolas-de-gestao-compartilhada-tem-regras-defuncionamento-definidas/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DISTRITO FEDERAL, MPU/ Ministério Público do Distrito Federal e Territórios/ Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC. **Nota Técnica Nº 001/2019**. 2019a. Disponível em: <https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/proeduc/notas_tecnicas/Nota_tecnica_Proeduc_2019_001_escola_gestao_compartilhada_SEEDF_SSPDF.pdf>. Acesso em 09 dez. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **O índice de bem-estar urbano (IBEU) do Distrito Federal**. Janeiro de 2020. 2020h. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/NM-O-%C3%8Dndice-de-Bem-Estar-Urbano-IBEU-do-Distrito-Federal.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação pedagógica**: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas. Brasília. 2014b. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/orientacao_pedagogica_projeto_politico_pedagogico.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Plano operacional da direção disciplinar nos colégios cívico-militares do DF**. 2019e. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/escolas-de-gestao-compartilhada-tem-regras-defuncionamento-definidas/>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria conjunta nº 01, de 28 de janeiro de 2019**. 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. 2019a. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/524e9ed4dc24443f82676dd3ce554880/Portaria_Conjunta_1_31_01_2019.html>. Acesso em: 12 set. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019**. 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. 2019b. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b6a56db8bcb48a8814c06c6de06d254/Portaria_Conjunta_9_12_09_2019.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019**. Altera a Portaria nº 15 /

SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, publicada no DODF nº 41, de 27 de fevereiro de 2015, que aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 2019c. Disponível em:

<http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ee9b60ba60e74ea5b6b7094a9dce8c67/Portaria_180_30_05_2019.html>. Acesso em: 20 jul.2020.

DISTRITO FEDERAL. **Relatório de Gestão do exercício 2019 da PMDF**. 2020d.

Disponível em: <<http://www.pmdf.df.gov.br/images/banners/relatoriogestao20>>. Acesso em: 08 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Relatório de Gestão do exercício 2020 da PMDF**. 2021. Disponível em:

<http://www.pmdf.df.gov.br/images/2021/PDF/RELATORIO_DE_GESTAO_FINAL_TCU_2020.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento escolar dos colégios cívico-militares do Distrito**

Federal. 2019i. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/escolas-de-gestao-compartilhada-tem-regras-defuncionamento-definidas/>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Regulamento disciplinar das Escolas Cívico-Militares do Distrito**

Federal. 2019h. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/escolas-de-gestao-compartilhada-tem-regras-defuncionamento-definidas/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Retratos Sociais DF 2018**: a população infantil no Distrito Federal.

Mai de 2020. 2020b. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Estudo-Retratos-Sociais-DF-2018-A-popula%C3%A7%C3%A3o-infantil-no-Distrito-Federal.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Segurança Pública. **Dados criminais do DF, Região**

Administrativa e RISP. [S.I.] 2020. Disponível em: <<http://www.ssp.df.gov.br/dados-por-regiao-administrativa/>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

DOLAN, Karen. Reimagining School Safety: a look at the dangers posed to students by law

enforcement and how to invest in real safety for our nation's children. **Institute for Policy Studies**. 2020. Disponível em: <<https://ips-dc.org/wp-content/uploads/2020/09/Reimagining-School-Safety-report-PDF-9-9-2020.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

EQUIPE EDITORIAL da revista Educação e Sociedade. Privatização e militarização:

ameaças renovadas à gestão democrática da escola pública. **Revista Educação & Sociedade**. v. 37 nº 134. Jan./Mar. P. 1-7. Campinas 2016. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00001.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica**: uma teia tecida por professoras e coordenadoras. Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Resende. 2007. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – UnB, Brasília, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3466/1/2007_RosanaCesardeArrudaFernandes.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FERNANDES SILVA, Edileuza. **Diretor da escola básica: “o vento que sopra o carvão”**. In: SILVA, Maria Abádia da e PEREIRA, Rodrigo da Silva (org.). *Gestão escolar e o trabalho do Diretor*. 1ª ed. Appris. Curitiba. 2018. p. 75-96.

FERNANDES SILVA, Edileuza Fernandes; SILVA, Maria Abádia da. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. p. 46-71 Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6392/2911>. Acesso em: 08 abr. 2020.

FERNANDES SILVA, Edileuza Fernandes; VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Militarização e escola sem partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. **Revista Exitus**, v. 10, p. 1-26. 2020. Santarém. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/1485/957>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

FERREIRA, Antônio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª Ed. Totalmente revista e ampliada. Nova Fronteira. Rio de Janeiro. RJ. 1999.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da Polícia Militar de Goiás em aparecida de Goiânia**. Orientador: Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Junior. 2018. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9043/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Neusa%20Sousa%20R%20aago%20Ferreira%20-%202018.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Trad. Magda Lopes. 1ª ed. Penso. Porto Alegre. 2013.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2ª ed. Bookman. Porto Alegre. 2004.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 2ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, RJ/São Paulo, SP. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 49ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, RJ. 2021.

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

FRERES, Helena de Araújo; RABELO, Jackeline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. In: Congresso Brasileiro De História Da Educação 05. 2008. **Anais eletrônicos**. Aracajú. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização.** In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Autonomia da escola: princípios e propostas.* 7ª ed. Editora Cortez. São Paulo, SP. 2012. p. 36-46.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Vol. 1. 3ª ed. Liber Livro Editora, Brasília, DF. 2010.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre. Artmed. 2009

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do Cárcere.** Vol. I. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 13. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, RJ. 2020a.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do Cárcere.** Vol. II. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, RJ. 2016.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do Cárcere.** Vol. III. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, RJ. 2020b.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do Cárcere.** Vol. VI. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, RJ. 2011.

GRAZINOLI GARRIDO, RODRIGO; LEAL-FILHO, Klever Paulo. Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil. **Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)**, v. 2 n° 2, p 94-106. 2018. Disponível em: <<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/109>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

HONORATO, Hércules Guimarães. A militarização como política de educação pública: um outro olhar. **Revista Relações Sociais – REVES.** v. 3 n° 1. P. 76-94. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/9605/5313>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Revista Educação: Teoria e Prática.** v. 31. n° 64. p. 59-78. 2011. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>>. Acesso em 22 out. 2021.

JONSSON, Paula Valéria Moura; TOZETTO, Susana Soares. A prática pedagógica do professor iniciante: acolhida e dificuldades encontradas. In: Congresso Nacional de Educação Educere 13. 2017. **Anais eletrônicos.** Curitiba. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23529_12288.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Paz e Terra, São Paulo, SP. 1976.

LACÉ, Andréia Mello; SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n° 3, p. 648-666, set/dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/96856/55501>>. Acesso em: 28 out. 2020.

LACERDA, Silvana Márcia Batista de. **A prática da gestão democrática em escolas públicas**: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do nordeste. Orientador: Prof. Dr. Samir Adamoglu de Oliveira. 2018. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Administração – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15879/1/Arquivototal.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

LACORTE, Rocco. Consenso. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano**. Trad. Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira. Boitempo. São Paulo, SP, 2017.

LENIN, Vladimir Ilyich, 1870-1924. **Obras completas; [por] V.I. Lenin; [versión del ruso de Editorial Cartago]**. Tomo XIV. 2ª ed. Akal, Madrid, Espanha. 1977.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ª ed. Heccus Editora. São Paulo, SP, 2018.

LIMA, Jorge Ávila de. **As culturas colaborativas nas Escolas**. 1ª ed. Porto Editora. Porto, Portugal, 2002.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. Orientador: Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Junior. 2018. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUCGO, Goiânia, 2018. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4051/2/Maria%20Eliene%20Lima.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

LIMA, Maria Eliene; BRZEZINSKI, Iria; MENEZES JUNIOR, Antonio da Silva. Militarizar para educar? Educar para a cidadania?. Educação & Sociedade, v. 41, Campinas, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100315&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez. 2020.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. trad. Sérgio Lessa. Volume 13. Coletivo Veredas. Maceió, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. E.P.U., Rio de Janeiro, 2020.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos**: fundamentos e debates. Vol. 137. 1ª ed. Editora Cortez. São Paulo, SP, 2009.

MANKIW, N. Gregory. **Introdução à economia**. Trad. Alan Vidgal Hastings, Elisete Paes e Lima, Ez2 Translate. 6ª ed. São Paulo, SP. Cengage Learnig, 2013.

MARCONI, Elisa; BICUDO, Francisco. Escolas Militarizadas. **Revista Giz – SINPRO-SP**. Disponível em: <<http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=7785>>. Acesso em: 30 out. 2020.

MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 35, nº 3, p. 689, dez. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/94577>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MARX, Karl. 1818-1883. **Contribuições à crítica da economia política**. Trad Florestan Fernandes. 2ª ed. Expressão Popular. São Paulo, SP, 2008.

MARX, Karl. 1818-1883. **Miséria da Filosofia**. Trad José Paulo Netto. 1ª ed. Boitempo. São Paulo, SP, 2017a.

MARX, Karl. 1818-1883. **O capital**. Trad Rubens Enderle. Vol. I. 2ª ed. Boitempo. São Paulo, SP, 2017b.

MARX, Karl. 1818-1883. **Sobre a Questão Judaica**. Trad Nélio Schneider (Karl Marx) e Wanda Caldeira Brant (Daniel Bensaïd). 1ª ed. Boitempo. São Paulo, SP, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1ª ed. Revista. Boitempo. São Paulo, SP, 2010.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Gestão democrática da educação no Distrito Federal: das eleições à diretriz política. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**. [S.l.] v. 14, nº 1, jan./jun. 1998. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/issue/viewIssue/3185/415>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 594 - 611, dez. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/96052/55497>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

MENEZES, Dyelle; SÓCRATES, Tatiana. Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar do MEC. Ministério da Educação. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/85831-saiba-quais-sao-as-54-escolas-que-receberao-o-modelo-civico-militar-do-mec>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. Boitempo. São Paulo, SP, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ª ed. Ijuí. Editora Unijuí, 2013.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 5ª ed. ampl. Cortez. São Paulo, SP, 2016.

NUNES, Priscila Lisboa. **Gestão compartilhada nas escolas**. Orientador: Prof. Dr. Hector Luís Cordeiro Vieira. 2017. Monografia – Bacharel em Direito do curso de Ciências Jurídicas e Sociais – FAJS – Centro universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/14060>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**,

[S.l.], v. 25, nº 2, abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19491>>. Acesso em: 20 out. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17ª ed. Editora Cortez. São Paulo, SP, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** Editora Cortez. São Paulo, SP, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2ª ed. rev. Intermeios. São Paulo, SP, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar democrática – Prof. Vitor Henrique Paro (Entrevista completa)**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs&ab_channel=VitorHenriqueParo>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4ª ed. Editora Cortez. São Paulo, SP, 2016.

PAULO, Weslei Garcia de. **Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar**. Orientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses. 2019. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37153/1/2019_WesleiGarciaDePaulo.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovick, 1888-1940. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. trad. Luiz Carlos de Freitas. 1ª ed. Expressão Popular. São Paulo, SP, 2018.

QUEIROZ, Agnelo. **Mensagem nº 254/ 2011 – GAG**. Mensagem da Proposta de Lei sobre Gestão Democrática do Ensino Público do Distrito Federal. 2011. Disponível em: <<https://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/carregaTexto-43717!TextoRedacaoInicial!carregar.action>>. Acesso em: 08 dez. 2020

REIS, Livia Cristina Ribeiro dos et al. Militarização de escolas públicas e o governo Bolsonaro. **Tecnia**, [S.l.], v. 4, nº 2, p. 227-235, dez. 2019. Disponível em: <<http://revistas.ifg.edu.br/tecnica/article/view/744>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

RÊSES, Erlando da Silva; DE PAULO, Weslei Garcia. A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, nº 3, p. 700, dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/96115>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho; RUBINI, Patrícia Silva. Do Oiapoque ao Chuí - as escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, nº 3, p. 745, dez. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/95997>>. Acesso em: 15 dez.

2020.

RIBEIRO, Maria Luísa dos Santos. **Educação escolar e práxis**. Iglu. São Paulo, SP, 1991.

RIBEIRO, Renata Lopes Silva. **Fundamentos e práticas do colégio da polícia militar de catalão**: entre fardas, manuais e boletins. Orientadora: Prof.^a Dra. Juliana Pereira de Araújo. 2019. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Universidade Federal de Goiás – UFG, Catalão, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9961/5/Dissertacao%20-%20Renata%20Lopes%20Silva%20Ribeiro%20-%202019.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n° 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida; PERREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n° 23, p. 255-270, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2018/11/Militariza%C3%A7%C3%A3o-e-Escola-Sem-Partido_-duas-faces-de-ummesmo-projeto-1.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida et. al. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 580 - 591, mai./ago. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/sbpaee/article/view/99295/55539>>. Acesso em: 28 out. 2020.

SANTOS, Graziella Souza dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. **Revista Práxis Educativa**. v. 15. Santa Catarina, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15348>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Sugizaki. 2016. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUCGO, Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3515/2/RAFAEL%20JOS%C3%89%20DA%20COSTA%20SANTOS.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Autores Associados. Campinas, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n° 1, p. 26-43, dez. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA, Edileuza Fernandes da; FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Coordenação Pedagógica**: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. *In*: VILLAS

BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.) Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. 1ª ed. Papirus. Campinas. 2017. p.71-80.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Pesquisa historiográfica aplicada ao campo educacional:** primeiras aproximações para o uso de fontes primárias. *In:* SILVA, Francisco Thiago; VILLAR, José Luiz; BORGES, Livia Freitas Fonseca (orgs). História e historiografia da educação brasileira: teorias e metodologias de pesquisa. Appris. Curitiba. 2020. p. 21-41.

SILVA, Keythellem Silveira da; KREJCI, Rosali. Apontamentos sobre militarização das escolas públicas. **Revista Episteme Transversalis**. v. 10, nº 3, p. 196-210. Volta Redonda. 2019. Disponível em: <<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/1689/1086>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SOARES, Marina Gleika Felipe et al. Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na Rede Estadual de Ensino do Piauí. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, nº 3, p. 786, dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96132>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SUÁREZ, Daniel. **O princípio educativo da nova direita:** neoliberalismo, ética e escola pública. *In:* GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 19ª ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. São Paulo, SP, Atlas, 2019.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** novas trilhas para a escola. *In:* VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (org.). As dimensões do projeto político-pedagógico. 4ª ed. Papirus Editora. Campinas. 2006. p. 45-68

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. *In:* VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (org.). Projeto político-pedagógico: Uma construção possível. 29ª ed. Papirus Editora. Campinas, 2017.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, nº 3, p. 612, dez. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96483>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

YIN, Robert K. Yin. **Estudo de Caso:** planejamento e Métodos. Trad. Cristhian Mateus Herrera. 5ª ed. Bookman. Porto Alegre, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário para caracterização dos participantes (eletrônico)

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestrando: Guilherme de Oliveira Lomba Serafim – 19/0.124.776
Orientadora: Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva

Pesquisa: A práxis do diretor escolar na gestão do projeto político-pedagógico de uma escola militarizada do DF

Olá! Como vai? Espero que esteja bem.

Meu nome é **Guilherme de Oliveira Lomba Serafim**, sou mestrando na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, orientado pela professora Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes Silva, coordenadora do grupo de pesquisa Prodocência ao qual se vincula a pesquisa que ora apresento.

Este questionário faz parte de um estudo realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape) e tem como objetivo: analisar as implicações da militarização na práxis do diretor na gestão do projeto político-pedagógico de uma escola pública do DF. Para isso, convido-o (a) a contribuir com este estudo, pois seus conhecimentos e suas experiências são fundamentais para o êxito da pesquisa.

Sua identidade será preservada com o uso de pseudônimos e os dados serão usados exclusivamente para fins de pesquisa e apenas pelos pesquisadores. Por esse motivo, é muito importante que suas respostas reflitam exatamente sua percepção acerca de cada uma das perguntas de maneira sincera e, assim, posteriormente, poderemos contribuir para seu desenvolvimento profissional.

Agradecemos à sua valorosa contribuição para melhorar a educação no Distrito Federal. Muito obrigado por responder ao questionário.

Tempo médio de resposta ao questionário: em torno de 15 min

Riscos: não há nenhum risco associado ao estudo

Custos: não há nenhum custo para o participante e sua participação é totalmente livre e voluntária.

Direitos dos participantes: você pode se recusar a responder qualquer uma das questões do questionário sem a necessidade de justificativas nem penalização para sua participação que se

dará completamente anônima, ninguém fora os pesquisadores identificados terá acesso a seus dados ou associará você às suas respostas.

Para maiores informações ou caso queira receber um link para o resultado dessa pesquisa envie um e-mail para: profgui.edu@gmail.com

I. Identificação

1.1. Nome:

1.2. Componente curricular em que atua (para professores):

1.3. Regime de trabalho: () 40h ou () 20h ou () 40h+20h

1.4. Vínculo empregatício () Contrato temporário () Efetivo

1.5. Tempo total de Magistério:

1.6. Tempo total da SEDF (Efetivo + Contrato temporário):

1.7. Tempo nesta escola:

II. Formação acadêmica

2.1 Curso de Graduação:

2.2. Pós-graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

2.3. Você está na escola desde a implantação da gestão compartilhada com os militares?

Sim () Não ()

2.4 Você realizou algum curso de formação continuada para a implantação da gestão compartilhada na escola onde trabalha? Em caso de Sim, indique quais e onde foram feitos.

() Caso deseje participar de uma entrevista individual para aprofundar alguns temas e perguntas, marque esta alternativa que entrarei em contato para marcar no horário que ficar melhor para você. Nesse caso, indique o contato de e-mail ou telefônico que lhe convier.

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista Semiestruturada (virtual) com os professores e os coordenadores

1. Como foi sua experiência geral com a escola no ano passado?
 - a. Geral
 - b. Com a coordenação
 - c. Com a diretora eleita
2. Você teve alguma relação com a gestão disciplinar?
3. Eles fizeram alguma fala nas reuniões coletivas?
4. Algo mudou na gestão da escola após a militarização?
5. Como foi o processo de construção do PPP da escola?
6. Quem propôs os projetos?
7. Foi executado algum projeto no ano passado?
8. A diretora participava das coletivas? Como ocorria essa participação?
9. Como a diretora apresentava os militares?
10. Quem estava à frente da parte pedagógica da escola?
11. Você sentiu alguma mudança com a militarização da escola?
12. Como foi a atuação dos militares no contexto das aulas online?
13. Os militares falaram qual seria a função deles?
14. Algo a mais que você considere relevante para o tema que gostaria de dizer?

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista Semiestruturada (virtual) com Supervisor Pedagógico

1. Como foi o trabalho pedagógico no ano passado?
2. Como era a sua relação com a Diretora antes da supervisão?
3. Como foi o convite para participar da Supervisão?
4. Quais as diferenças entre a gestão compartilhada e a gestão democrática?
5. Qual foi o seu papel na implantação da gestão compartilhada? Quais foram os princípios que orientaram a sua produção, a aplicação e a avaliação?
6. Como é a sua relação com os militares na escola?
7. Quais funções eles desempenham na escola?
8. Eles participam das reuniões?
9. Eles têm sido solicitados para participarem das aulas?
10. Como foi o processo de construção do PPP do ano passado? Você participou dela? Qual foi a função do PPP?
11. Como foi a participação da diretora na construção do PPP?
12. Como foi a participação dos professores na construção do PPP?
13. Houve mudanças no PPP da escola ao longo do ano? Por quê? Alguma devido à implantação da gestão compartilhada?
14. Qual a função do atual PPP? Como foi elaborado?
15. Houve mudanças no trabalho pedagógico da escola após a implantação da gestão compartilhada? Como você as define?
16. Como você vê a aplicação dos princípios da gestão democrática? (são garantidos e orientam o PPP?)
17. Na sua opinião, há alguma alternativa à militarização das escolas para o enfrentamento dos problemas escolares?

APÊNDICE D

Roteiro de Entrevista Semiestruturada (presencial) com a Diretora Eleita

1. Como foi sua campanha para a eleição em 2019, quais as principais propostas?
 - a. A militarização estava dentro dela?
 - b. Como foi abordada esta questão com os professores?
 - c. E com a comunidade?
2. Como foi o seu trabalho (sentido amplo) no ano passado?
3. Como você se define enquanto gestora?
4. Para você, quais as diferenças entre gestão compartilhada e gestão democrática?
5. Como foi o processo de implantação da Gestão Compartilhada?
 - a. Qual foi o seu papel na implantação?
 - b. Houve uma mudança da gestão pela PM para a gestão pelo CMB, o que motivou esta mudança?
6. Como foi a sua relação com os militares na escola?
 - a. Quais funções eles desempenham na escola?
 - b. Eles participam das reuniões?
 - c. Eles têm sido solicitados a participar das aulas?
7. Como foi o processo de construção do PPP do ano passado?
 - a. Quais os princípios que o nortearam?
 - b. Como foi sua participação nele?
 - c. Qual foi a função do PPP no ano de 2020?
 - d. Houve mudanças no PPP da escola ao longo do ano de 2020? Por quê?
 - e. A gestão compartilhada causou alguma mudança no PPP?
8. Qual a função do atual PPP (2021)?
 - a. Como foi elaborado?
 - b. Você participou da sua construção?
 - c. Como foi a sua participação?
 - d. Como você tem gerido o PPP? (execução, acompanhamento e avaliação)
9. Você percebeu mudanças no trabalho pedagógico da escola após a implantação da gestão compartilhada?
 - a. Como você as define?
 - b. Alguma decorrente da militarização?
 - c. Alguma outra mudança no seu trabalho?

10. Com relação à gestão, como você vê a aplicação dos princípios da gestão democrática? (são garantidos e orientam o PPP?)
11. Quais as principais mudanças no seu trabalho como diretora em decorrência da implantação da gestão compartilhada?
12. Você foi eleita com base na Lei 4.751/2012 de gestão democrática, como os princípios da GD são garantidos e como orientam o PPP da escola?
 - a. Como você os aplica na gestão do trabalho pedagógico?
13. Na sua opinião, há alguma alternativa à militarização das escolas para o enfrentamento dos problemas escolares?

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG n.º _____, tendo sido convidado(a) a participar da pesquisa acerca da **práxis do diretor escolar na gestão do projeto político-pedagógico de uma escola militarizada do DF**, que tem como objetivo geral analisar as implicações da militarização na práxis da diretora na gestão do projeto político-pedagógico de uma escola pública do DF e objetivos específicos a) identificar as modificações geradas pela militarização no PPP da escola; b) compreender as percepções expressas pelos coordenadores pedagógicos, pela supervisora pedagógica e pelos docentes acerca da práxis da diretora na gestão (concepção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação) do PPP em escola militarizada; c) apreender as mediações feitas pela diretora escolar para garantir os princípios da gestão democrática no PPP da escola militarizada; e d) compreender as percepções da diretora acerca da sua práxis na gestão do PPP de uma escola militarizada; concordo em conceder uma entrevista mediada pela plataforma de videoconferências (especificar: *Google Meet / Zoom Meetings / Microsoft Teams / Skype*), com duração aproximada de 40 minutos, resguardada minha confidencialidade, onde as informações que permitam identificar-me serão omitidas. Também participo voluntariamente ciente de que a divulgação dos resultados da pesquisa, por meio digital e/ou presencial, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília-DF, _____ de _____ de 2021.

Assinatura dos pesquisadores

Assinatura dos participantes

ANEXO B

Banner de divulgação do concurso cultural enviado via WhatsApp

1 CONCURSO CULTURAL DA
SEGURANÇA PÚBLICA
PARA OS COLÉGIOS CÍVICO-MILITARES

SEGURANÇA CONECTADA: O OLHAR DA JUVENTUDE
• SOBRE A CULTURA DE PAZ E A PANDEMIA •

WWW.SSP.DF.GOV.BR | [@SSP.DF](https://www.instagram.com/SSP.DF)

VÍDEO **REDAÇÃO** **FOTOGRAFIA**

Secretaria de Segurança Pública | Secretaria de Educação | **GDF** É tempo de agir.

Inscrições apenas para alunos das Escolas Cívico-Militares do DF