

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

ANTONIO EUSTÁQUIO RIBEIRO

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO DISTRITO FEDERAL, DESEMPENHO,
DISCIPLINA E VIOLÊNCIA: a visão dos atores da comunidade escolar

BRASÍLIA

2021

Antonio Eustáquio Ribeiro

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO
DISTRITO FEDERAL, DESEMPENHO,
DISCIPLINA E VIOLÊNCIA: a visão dos atores
da comunidade escolar

Dissertação apresentada ao curso Maestría
Estado, Gobierno y Políticas Públicas da
Faculdade Latino-Americana de Ciências
Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte
dos requisitos necessários à obtenção do título
de Magíster em Estado, Gobierno y Políticas
Públicas.

Orientadora: Profa. Ma. Ísis Arantes Maciel de Sousa

Brasília

2021

RIBEIRO, Antonio Eustáquio

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO DISTRITO FEDERAL, DESEMPENHO, DISCIPLINA E VIOLÊNCIA: visão dos atores da comunidade escolar/ Antonio Eustáquio Ribeiro. Brasília: FLACSO/FPA, 2021.

Quantidade de folhas 141f.

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2021.

Orientadora: Ísis Arantes Maciel de Sousa

Antonio Eustáquio Ribeiro

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO DISTRITO FEDERAL, DESEMPENHO,
DISCIPLINA E VIOLÊNCIA: a visão dos atores da comunidade escolar

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, como partedos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster em Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Aprovada em:

Profa. Ma. Ísis Arantes Maciel de Sousa
UEMG/FLACSO Brasil

Prof. Dr. Eduardo Tadeu Pereira
UNICAMP/FLACSO Brasil

Profa. Dra. Luana Hordones Chaves
UFMG

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda a equipe da FPA e da Flacso, em especial aos professores e aos responsáveis pelo suporte, pessoas que foram fundamentais em minha trajetória no mestrado.

Dedico, também, a todos os companheiros de curso, com os quais pude dividir experiências que enriqueceram sobremaneira meu trabalho.

Dedico, ainda, à minha orientadora Profa. Ma. Ísis Arantes, com quem muito aprendi e cujas trocas foram riquíssimas para a conclusão de meu trabalho.

Dedico, também, a todos os profissionais de educação do Brasil, em especial àqueles da educação pública, cuja dedicação em prol dos mais humildes contribui sobremaneira para construir uma sociedade melhor e mais justa, em que pese toda sorte de dificuldades que sofrem.

Por fim, dedico às minhas filhas, Beatriz e Bianca, e à minha esposa, Sônia, cuja presença iluminou (e ilumina) meus dias e me dá força para continuar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter nascido neste país de gente honesta e trabalhadora a qual uma elite insiste em querer corromper.

Agradeço à Flacso e à Fundação Perseu Abramo, que propiciaram este curso, o qual possibilitou me apoderar de conhecimentos que permitirão uma melhor compreensão da sociedade brasileira e um melhor desempenho meu em favor desta sociedade.

Agradeço a todos os profissionais da Flacso e da FPA pelo apoio e suporte durante toda a realização do curso.

Agradeço a todos os companheiros de turma com quem dividi esta jornada e com quem tanto aprendi.

Agradeço a todos os professores, que foram fundamentais nas aulas, debates, exposições, solução de dúvidas, enfim, tudo o que pavimentou esta jornada de conhecimento.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Ma. Ísis Arantes, pelo suporte e pelas importantes e necessárias orientações, sem as quais esta dissertação não teria sido concluída.

Agradeço a todos os profissionais que responderam aos questionários de minha pesquisa — gestores pedagógicos, gestores disciplinares, professores e diretor do Sindicato dos Professores do Distrito Federal —, sem os quais o trabalho ficaria menor e mais pobre.

Agradeço ao Partido dos Trabalhadores (PT) por tudo o que tem representado desde a sua fundação na luta constante em defesa dos mais necessitados da sociedade brasileira, sem jamais esquecer que a sociedade é plural e comporta a todos, fraternalmente e democraticamente. Tal visão de mundo e de futuro foi fundamental na decisão corretíssima de se criar a FPA, viabilizando a parceria com a Flacso.

Por fim, e não menos importante, agradeço a toda a minha família, especialmente às minhas filhas, Beatriz e Bianca, e à minha esposa Sônia, sempre incentivando a minha decisão de, mesmo já após os cinquenta anos, realizar este mestrado. Foram esteios sem os quais eu jamais teria prosseguido.

*“[...] disciplina é liberdade
Compaixão é fortaleza
Ter bondade é ter coragem.”*

(Há Tempos, Renato Russo)

RESUMO

Elevar o desempenho dos estudantes em função da melhora da disciplina e da diminuição da violência é a pergunta que esta dissertação buscou responder. Esta indagação veio com a adoção da militarização de escolas públicas do DF; para tanto, o presente trabalho aborda a adoção do modelo em quatro escolas que compuseram o projeto piloto. A partir da aplicação de questionários semiestruturados, a pesquisa buscou identificar, junto a alguns atores da comunidade escolar — gestores pedagógicos, gestores disciplinares e professores —, se, a partir da conversão das escolas em cívico-militares, houve a elevação do desempenho dos estudantes. Ademais, a dissertação também se apoia em indicadores de desempenho nacionais (como SAEB e ENEM), além de dados das próprias escolas sobre a evolução da aprovação e da reprovação. Diante do discurso governamental de se ancorar no desempenho das escolas militares (do Exército, da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar) como argumento central para sua política, buscou-se um paralelo entre as escolas militarizadas e algumas escolas de corporações militares, escolas essas que estão assentadas, principalmente, na premissa de que a presença de forças policiais acarreta mais disciplina e menos violência, condições necessárias para a melhora do desempenho. Os resultados encontrados nos questionários destoam dos indicadores obtidos. Por fim, salienta-se o fato de as escolas que adotam o referido modelo estarem localizadas em regiões periféricas, um dado importante na análise. Apesar de o modelo ser bastante disseminado pelo país, a literatura aponta para a sua ineficiência, bem como para a incongruência com relação à concepção de uma educação formadora, emancipadora e democrática.

Palavras-chave: Militarização. Desempenho escolar. Disciplina. Violência. Democratização do ensino.

ABSTRACT

Raising student performance as a result of improving discipline and reducing violence is the question that this dissertation sought to answer. This question came with the adoption of the militarization of public schools in the Federal District; for that, the present work addresses the adoption of the model in four schools that made up the pilot project. From the application of semi-structured questionnaires, the research sought to identify, together with some actors in the school community - pedagogical managers, disciplinary managers and teachers - if, from the conversion of schools into civic-military ones, there was an increase in student performance. Furthermore, the dissertation is also based on national performance indicators such as SAEB (System of Evaluation of Basic Education, in the Portuguese acronym) and ENEM (High School National Exam, in the Portuguese acronym), in addition to data from the schools themselves on the evolution of rates of approval. Given the government's discourse of anchoring itself in the performance of military schools (of the Army, Military Police and Military Fire Department) as a central argument for its policy, a parallel was sought between militarized schools and some schools of military corporations, the later being based mainly on the argument that the presence of police forces entails more discipline and less violence, necessary conditions for improving performance. The results found in the questionnaires clash with the indicators obtained. Finally, the fact that the schools that adopt this model are located in peripheral regions is highlighted, an important fact in the analysis. Although the model is widely disseminated throughout the country, the literature points to its inefficiency, as well as to the inconsistency in relation to the conception of a formative, emancipator and democratic education.

Key words: Militarization. School performance. Discipline. Violence. Teaching democratization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Logo do Programa de Escolas Cívico-Militares do MEC.....	49
Figura 2 – Mapa administrativo do DF.....	53
Figura 3 – Fachada frontal da escola	65
Figura 4 – Fachada frontal da escola	66
Figura 5 – Área interna da escola	66
Figura 6 – Área interna da escola	66
Figura 7 – Fachada frontal da escola	68
Figura 8 – Fachada frontal da escola	68
Figura 9 – Área interna da escola	69
Figura 10 – Corredor de entrada da escola	69
Figura 11 – Logo da escola	71
Figura 12 – Fachada frontal da escola	71
Figura 13 – Fachada frontal da escola	71
Figura 14 – Alunos em formação para hasteamento da bandeira (pátio interno da escola	72
Figura 15 – Fachada da escola	74
Figura 16 – Corredor de acesso às salas de aula da escola	74
Figura 17 – Área interna da escola	75
Figura 18 – Interior de sala de aula da escola	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Colégios Militares do Exército Brasileiro e suas localizações	43
Quadro 2 – Unidades da federação, quantidade de escolas militares (Polícia Militar e Bombeiros) e municípios com esta modalidade escolar	46
Quadro 3 – Unidades da Federação e número de municípios (RAs, no caso do DF)	50
Quadro 4 - Escolas da Gestão Compartilhada.....	62
Quadro 5 - Escolas do PECIM/MEC.....	63
Quadro 6 – Síntese das respostas dos gestores pedagógicos e disciplinares	78
Quadro 7 – Síntese das respostas dos professores	80
Quadro 8 – Opinião sobre situações de desconforto e ameaça à liberdade	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Números e percentuais de aprovação do modelo nas quatro escolas do Projeto Piloto	64
Tabela 2 – Quantitativo de pessoas de cada segmento da escola, segregados por gênero	67
Tabela 3 – Quantitativo de pessoas de cada segmento da escola, segregados por gênero	70
Tabela 4 – Quantitativo de pessoas de cada segmento da escola, segregados por gênero	73
Tabela 5 – Quantitativo de pessoas de cada segmento da escola, segregados por gênero	76
Tabela 6 – Desempenho SAEB das escolas selecionadas	91
Tabela 7 – Desempenho SAEB da escola selecionada	92
Tabela 8 – Desempenho no ENEM das escolas selecionadas	93
Tabela 9 – Desempenho no ENEM das escolas selecionadas	94
Tabela 10 – Dados CED 01, da Estrutural (em percentuais %)	96
Tabela 11 – Dados CED 03, de Sobradinho (em percentuais %)	97
Tabela 12 – Dados CED 07, da Ceilândia (em percentuais %)	98
Tabela 13 – Dados CED 308, do Recanto das Emas (em percentuais %)	98

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBMDF	Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal
CE	Conselho Escolar
CED	Centro Educacional
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEM	Centro de Ensino Médio
CN	Colégio Naval
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DIEESE	Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Socioeconômicas
EB	Exército Brasileiro
EE	Ensino Especial
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EPCAR	Escola Preparatória de Cadetes do Ar
FA	Forças Armadas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IVE	Índice de Vulnerabilidade Escolar
FAB	Força Aérea Brasileira
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio
PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PECIM/MEC	Programa de Escolas Cívico-Militares do Ministério da Educação
PMDF	Polícia Militar do Distrito Federal
PP	Proposta Pedagógica
PT	Partido dos Trabalhadores
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINPRO/DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SSP/DF	Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal

UBS	Unidade Básica de Saúde
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1 MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: JUSTIFICATIVAS E CRÍTICAS	22
1.2 VIOLÊNCIA, (IN)DISCIPLINA E CIDADANIA NA ESCOLA	28
1.3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR	32
2 METODOLOGIA	37
3 ESCOLAS MILITARES NO BRASIL	42
3.1 ESCOLAS VINCULADAS ÀS FORÇAS ARMADAS	42
3.2 ESCOLAS VINCULADAS ÀS CORPORAÇÕES MILITARES ESTADUAIS	44
3.3 ESCOLAS CÍVICO-MILITARES	47
3.4 PECIM/MEC: PROGRAMA DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - GOVERNO FEDERAL	49
4 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DO DF E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	52
4.1 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DO DISTRITO FEDERAL	52
4.2 COMPETÊNCIAS DOS ENTES FEDERADOS QUANTO À EDUCAÇÃO	54
4.3 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF)	55
4.4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL	57
4.5 AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO DISTRITO FEDERAL E O MODELO DE GESTÃO COMPARTILHADA	59
4.5.1 Escolas que adotaram a gestão compartilhada no DF	62
4.5.2 Escolas do DF que aderiram ao PECIM/MEC do governo federal	63
5 PANORAMA DAS ESCOLAS DO PROJETO PILOTO	64
5.1 CENTRO EDUCACIONAL 01 (CED 01), DA ESTRUTURAL	65
5.2 CENTRO EDUCACIONAL 03 (CED 03), DE SOBRADINHO	68
5.3 CENTRO EDUCACIONAL 07 (CED 07), DE CEILÂNDIA	70
5.4 CENTRO EDUCACIONAL 308 (CED 308), DO RECANTO DAS EMAS	73
6 RESULTADOS	77
6.1 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS	77
6.1.1 Síntese das respostas dos gestores	78
6.1.2 Síntese das respostas dos professores	80
6.1.3 Outros achados da pesquisa nas respostas dos questionários	84
6.1.4 A opinião do Sindicato dos Professores do DF (SINPRO/DF)	87
6.2 INDICADORES DE DESEMPENHO (SAEB/ENEM) E TAXAS DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO DF	90
6.2.1 Desempenho no SAEB	90

6.2.1.1	<i>Colégios vinculados às corporações militares</i>	91
6.2.1.2	<i>Escolas cívico-militares da SEEDF</i>	91
6.2.2	Desempenho no ENEM	93
6.2.2.1	<i>Colégio vinculados às corporações militares</i>	93
6.2.2.2	<i>Escolas cívico-militares da SEEDF</i>	94
6.2.3	Taxa de aprovação e de reprovação: escolas cívico-militares da SEEDF	95
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICE A	115
	APÊNDICE B	118
	APÊNDICE C	123
	APÊNDICE D	127
	APÊNDICE E	131
	APÊNDICE F	136
	APÊNDICE G	139
	APÊNDICE H	140

INTRODUÇÃO

Cumpra à escola formar estudantes capazes de responder às demandas do mundo, seja no mercado de trabalho, seja na capacidade crítica de compreender a sociedade na qual estão inseridos, o que permite fazer desses estudantes cidadãos plenos. À vista disso, Garcia (2006) afirma que:

Aqui, pensamos a educação como uma prática social coletivamente construída, que tem por finalidade a formação de sujeitos em sua totalidade. Nesse sentido a educação deve articular não somente conhecimentos, mas também valores, princípios morais, atitudes, hábitos, e outros tantos aspectos necessários à formação humana, que fazem sentido no mundo onde aquela educação está inserida. (GARCIA, 2006, p. 129).

Porém, isso só se efetiva com uma educação de qualidade que busque um desempenho satisfatório dos estudantes. Nesse sentido, uma escola de qualidade deve ser um ambiente acolhedor, disciplinado, não violento e com respeito mútuo. Um melhor desempenho dos estudantes depende de uma série de fatores, os quais passam pela qualificação dos professores, a qualidade das instalações com recursos pedagógicos compatíveis, laboratórios equipados, profissionais dedicados e bem remunerados e, ainda, um ambiente propício a uma cultura de paz, o que pode ser traduzido por baixa exposição à violência e disciplina reinante no espaço escolar, dentre outros. A esse respeito, Soares Neto *et alli* (2013) afirmam que:

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige a interação de diversos fatores para ser realizado de forma adequada. Requer desde um corpo docente qualificado até condições de infraestrutura escolar favorável, o que inclui materiais didáticos, equipamentos, e estruturas físicas apropriadas. (SOARES NETO *et alli*, 2013, p. 377).

A busca de um ambiente na escola que convirja para uma cultura de paz e que, por sua vez, contribua para a efetivação das melhorias que permitam um melhor desempenho dos estudantes é o que norteia o projeto de escolas cívico-militares¹ do governo do Distrito Federal (DF), conforme a legislação que o implantou: Portaria Conjunta nº 1, de 31 de janeiro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b). O projeto é denominado de “Gestão Compartilhada”,² pois

¹ Oficialmente, a denominação das escolas que adotaram o modelo de escolas militarizadas no Distrito Federal é “colégio cívico-militar”, porém a população e a mídia utilizam o termo “escolas militarizadas” (ou “militarização das escolas”). Dessa forma, nesta dissertação, poderá ocorrer a utilização dos dois termos — “cívico-militar” ou “militarizada” —, visto que são sinônimos.

² Vigora legalmente no DF quanto à gestão das escolas públicas. A Gestão Democrática (Lei nº 4.751/2012) é um modelo no qual a comunidade escolar, além de eleger os gestores, é ouvida na determinação do projeto político-pedagógico da escola. (Mais detalhes na seção 3)

determina que a gestão das escolas públicas seja exercida por profissionais da educação, aos quais se destina a parte pedagógica, e por profissionais da segurança pública (policiais militares e bombeiros militares), a quem cabem a gestão administrativa e a responsabilidade com a disciplina. Tal modelo foi implantado como projeto piloto em quatro escolas da rede pública de ensino do DF³ e, conforme os incisos III, IV e V do Artigo 2º da legislação que o instituiu, são objetivos dele:

- III - Melhorar os indicadores de desenvolvimento da educação básica – IDEB nas instituições de ensino contempladas;
- IV - Buscar maiores índices de aprovação dos estudantes da rede pública de ensino nos certames de acesso às instituições de ensino médio e superior, bem como maior inserção no mundo do trabalho;
- V - Obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar, por meio da participação integrada da sociedade e dos órgãos públicos, como ferramenta transformadora da gestão do ensino. (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

A presente pesquisa busca responder à pergunta: na percepção de atores da comunidade escolar em que foi implantado o projeto piloto de escolas cívico-militares no DF, houve melhora na qualidade do ensino, conforme promete a política pública implantada pelo governo do DF?

A sociedade como um todo, e em particular os pais e/ou responsáveis pelos estudantes, esperam da escola pública uma educação de qualidade, que se traduza naquela que permita aos seus filhos, principalmente, um bom desempenho na busca de uma colocação no mercado de trabalho e que forneça a eles ferramentas que propiciem ascensão social — a qual aos pais e/ou aos responsáveis foi de alguma forma negada —, de maneira que os filhos possam alcançar mais do que eles. Importante ressaltar a percepção do desejo dos pais e/ou responsáveis quanto ao futuro dos estudantes, porém, cabe destacar que um bom desempenho escolar se mede, fundamentalmente, por efetiva aprendizagem. No entanto, em muitos casos, o que se vê é uma busca tão somente pela aprovação escolar, o que nem sempre corresponde a um efetivo aprendizado, gerando certo grau de frustração em relação ao desejo de um maior reconhecimento e de ascensão social, os quais os permitiriam romper o ciclo de reprodução social em que nasceram.

A esse respeito, é necessário reconhecer que um fator determinante para a ascensão social é a adoção de políticas públicas de emprego e de distribuição de renda que contemplem a melhoria da renda das camadas sociais inferiores. Face a isso, é forçoso constatar que,

³ Em agosto de 2019, o modelo foi estendido para mais seis unidades. Já em novembro de 2019, duas escolas do Distrito Federal aderiram ao Programa de Escolas Cívico Militares do Governo Federal (PECIM), cuja implantação deveria ocorrer no início do ano letivo, em fevereiro de 2020. No entanto, a programação foi frustrada em função dos desdobramentos da pandemia de covid-19.

contraditoriamente, a escola pública em que pais e/ou responsáveis depositam tantas esperanças de ser o “caminho dourado da ascensão social”, na realidade, “quase sempre apenas legitima a desigualdade já montada” (SOUZA, 2009 p. 427).

Assim, a “escola esperança” exerce um papel de “escola reprodutora”, atuando como um dos mais eficientes aparelhos ideológicos do Estado — conforme Althusser (1999 *apud* CASSIN, 2014) aponta — e, ainda, como um espaço de consolidação dum *habitus* que impede os sujeitos de sair deste aprisionamento socialmente estabelecido, como bem disserta Bourdieu (2003):

Os indivíduos “vestem” os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social com todas as disposições que são marcas da posição social e da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjuntamente aproximadas (no espaço físico, que não é o espaço social) e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para “guardar suas distâncias” ou para manipulá-las estratégica, simbólica ou realmente, reduzi-las, (coisa mais fácil para o dominante do que para o dominado), aumentá-las ou simplesmente mantê-las (evitando “deixar-se levar”, familiarizar-se”, “guardando seu lugar”, “evitando permitir-se...”, tomar liberdade de...”, enfim, “ficando no seu lugar”). (BOURDIEU, 2003, p. 67).

Embora os pressupostos apontados como fundamentais à política pública da militarização das escolas tenham como foco a segurança e a disciplina, à escola, como um direito constitucional, também cabe a tarefa de promover acesso à cidadania. Em consonância com essas ideias, o projeto de escolas cívico-militares, em sua justificativa de finalidade, afirma isto:

[...] a fim de proporcionar uma educação de qualidade, bem como construir estratégias voltadas ao policiamento comunitário e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar, para promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania. (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Sobre o mecanismo de ascensão e de promoção da cidadania esperado pela inserção do aluno na escola, Libaneo (2003 *apud* UNESCO, 2004) diz que:

A sociedade aspira por uma escola capaz de garantir a todos formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, propiciando o estabelecimento de uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações, vislumbrando a formação de cidadãos que tenham participação em todas as esferas da vida social. (LIBANEO, 2003 *apud* UNESCO, 2004, p. 18).

Há diversos aspectos que concorrem para a qualidade da educação, tema de abundante produção acadêmica que será discutido em seção específica no referencial teórico a seguir.

Porém, face ao que promete a política pública em tela, a pesquisa vai se ater aos aspectos destacados por ela como centrais para a tão almejada qualidade, mais disciplina e menos violência no ambiente escolar e em seu entorno.

Ao tratar de disciplina na escola, é importante considerar que, conforme expresso em diversas matérias jornalísticas sobre o projeto das escolas cívico-militares no DF, em geral, a visão de pais e/ou responsáveis — e também de uma parte expressiva do corpo docente e de outros trabalhadores da educação — é que a “disciplina” se assenta em uma visão militar acerca da questão (militares são atores importantes nas escolas cívico-militares), o que Foucault (2018) define como:

[...] conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo. [...] uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de “docilidade” que une o corpo analisável ao corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, 2018, p. 134).

Tal concepção vai ao encontro da visão das forças de segurança, porém a disciplina na escola, a qual deve ser buscada como um elemento de coesão social que contribua para uma educação de qualidade, deve ter outra conformação. Sobre isso, Carvalho (1996 *apud* ALVES, 2002) afirma:

[...] tanto a instrução e direção dada por um mestre quanto a aquisição por parte do discípulo das regras, métodos e procedimentos - o respeito bem como a submissão a essa disciplina, que é uma prática social na qual o aluno está sendo iniciado. O ensino (instrução e direção) se constitui em aprendizagem (aquisição) na relação pedagógica mediada pelos trabalhos escolares. (CARVALHO, 1996, p. 137 *apud* ALVES, 2002, p. 19).

Devine (1996 *apud* ABRAMOVAY *et alli*, 2006) adverte que uma concepção macro do papel do professor pode ficar severamente comprometida quando se delega a forças de segurança o tratamento da questão disciplinar no seio da escola, retirando o papel que deveria ser do professor e cindindo na cabeça dos estudantes a atribuição dos professores, a saber: a facilitação da aprendizagem e a autoridade disciplinadora.

No modelo antigo, os professores eram os responsáveis tanto pela mente (formação intelectual dos alunos) quanto pelos corpos (a disciplina) [...] diante das novas situações presentes no cotidiano, os professores (antigos agentes de autoridade) se recolheram unicamente às atividades pedagógicas, deixando a disciplina (os corpos) sob a responsabilidade dos policiais. Os impactos dessa nova configuração se fazem sentir no cotidiano, num processo em que os alunos perdem a referência de quem é a figura de autoridade na escola, fazendo com que os professores percam o seu papel

como educadores de forma integral. (DEVINE, 1996 *apud* ABRAMOVAY *et alli*, 2006 p. 312).

Outro importante objetivo que norteia o projeto de escolas cívico-militares do DF é a melhora da segurança, tanto dentro quanto no entorno da escola, de forma que isso se reflita na diminuição dos índices de violência naquele espaço. Embora o senso comum — especialmente de pais e/ou responsáveis — creia que a presença da polícia é fator determinante para a mitigação da violência escolar, conforme demonstrado por inúmeras publicações na mídia do DF sobre o projeto das escolas cívico-militares, quando se trata de violência na escola, deve ser levado em consideração que “a escola é também *lócus* de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas. [...] São vários os fatores que contribuem para a singularidade dos conflitos e das violências no cotidiano escolar” (ABRAMOVAY *et alli*, 2006 p. 29).

Tal percepção não se restringe somente a pais e/ou responsáveis. Há outros atores da comunidade escolar que comungam dela, também segundo matérias jornalísticas da mídia do DF (ALVES, 2020). Sobre essa questão, Abramovay *et alli* (2006) dizem que:

Apesar de a função policial estar claramente estabelecida na legislação e vários profissionais terem consciência quanto ao papel que devem desempenhar, a presença da polícia nas escolas pode assumir muitos contornos que extrapolam, por vezes, suas atribuições legais. Pode-se citar como exemplo a expectativa de que a polícia solucione os episódios que se dão do lado de dentro dos portões das escolas. Essa expectativa tem efeitos sobre o cotidiano, porque os policiais podem-se inserir na dinâmica das escolas de várias maneiras, com resultados nem sempre positivos. (ABRAMOVAY *et alli*, 2006, p. 306).

O modelo de escolas cívico-militares gera controvérsias, conforme se verá no corpo desta dissertação, e está ancorado nestas duas perspectivas: o combate à violência e a garantia de disciplina como elementos centrais para se alcançar melhor desempenho. Conforme já citado, o projeto das escolas cívico-militares foi iniciado como projeto piloto em quatro escolas, no ano de 2019, com a edição da Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b). É sobre a experiência nessas escolas que o presente trabalho foi desenvolvido.^{4, 5}

Para tanto, a pesquisa foi estruturada a partir da aplicação de questionários a alguns atores envolvidos no processo educacional das escolas onde o modelo foi implantado: professores, gestores pedagógicos e gestores disciplinares, e também a um representante do

⁴ O projeto piloto foi implantado em quatro escolas de quatro diferentes Regiões Administrativas do DF, as quais atendem aproximadamente 7.000 estudantes.

⁵ O DF é dividido em Regiões Administrativas (RAs), sobre as quais abordaremos mais adiante.

Sindicado dos Professores do Distrito Federal: Ademais, foram utilizados indicadores de desempenho, tanto de âmbito nacional quanto de âmbito local, isto é, próprios das escolas abordadas.

Esta dissertação, organizada em capítulos, apresenta no Capítulo 1º o referencial teórico, dividido em três abordagens: uma sobre o debate acerca da militarização; outra sobre violência escolar; e uma terceira sobre qualidade na educação, o qual ressalta o fato de o assunto em questão se tratar de um tema novo, o que impacta na existência de uma literatura ainda pequena, particularidade que fez com que fossem buscadas literaturas correlatas as quais permitissem uma melhor compreensão da questão.

Já no Capítulo 2, está disposta à metodologia utilizada na preparação e na execução da pesquisa. No Capítulo 3, serão abordadas as experiências de escolas militares no Brasil, tanto aquelas vinculadas às Forças Armadas (FA) quanto aquelas relacionadas às corporações estaduais militares, como a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros. Aqui, ainda serão tratadas as experiências de escolas militarizadas no país, apresentando especificamente a legislação de base das escolas cívico-militares do governo federal e o do governo do DF.

Por sua vez, o Capítulo 4 será responsável por discorrer sobre a organização administrativa do DF e sobre a gestão da educação nesta unidade federativa. Ademais, será apresentado o porquê de o DF reunir competências de estados e municípios e, ainda, uma discussão sobre gestão democrática *versus* gestão compartilhada. O capítulo se encerra com uma breve apresentação de todas as escolas que adotaram o modelo cívico-militar no DF, tanto da gestão compartilhada quanto do PECIM/MEC.

O Capítulo 5 apresenta um panorama das escolas-alvo da presente pesquisa, as quais compuseram o projeto piloto no DF. Já no Capítulo 6, serão apresentados os resultados dos questionários e, também, os números de indicadores, tanto aqueles nacionalmente referenciados quanto os específicos de cada uma das escolas-alvo e das escolas militares do Exército, da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros do DF, os quais são utilizados para as conclusões.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais sobre a experiência com o programa nas escolas pesquisadas e uma síntese da resposta que ele afirma perseguir: a melhora da disciplina interna, a diminuição da ocorrência de violências e a conseqüente elevação da qualidade da educação com a elevação do desempenho dos estudantes.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A militarização das escolas, movimento que consiste na “terceirização da administração da escola pública, tirando-as da gestão exclusiva das secretarias de educação e passando-as para as corporações militares” (REIS *et alli*, 2019, p. 228), e seu reflexo no desempenho dos estudantes é o tema desta dissertação. O referido movimento tem se espalhado pelo país nos últimos anos, porém, mesmo sendo uma ocorrência relativamente nova, tem adquirido importância crescente em função de sua disseminação. A variante da militarização adotada pelo DF promove a partilha da gestão das escolas, deixando a cargo dos profissionais da educação a parte pedagógica, enquanto que a disciplina e a administração ficam a cargo de profissionais da segurança pública.

Em geral, os estudiosos da educação apresentam argumentos contrários ao movimento de militarização, porém ele tem boa aceitação por parte da sociedade. Partindo dessa dicotomia, buscar-se-á encontrar amparo que contribua, de forma consistente, para a resposta ao problema da pesquisa e, assim, trazer luz aos motivos elencados para a ocorrência da militarização, bem como o que dela decorre.

A partir disso, destaca-se a importância e a necessidade de abordar o debate sobre violência, disciplina, qualidade e desempenho nas escolas, uma vez que tais elementos constituem os pontos centrais da argumentação dos governos na defesa do modelo militarizado, os quais têm grande repercussão na sociedade e, certamente influenciam favoravelmente a opinião de leigos.

Em face de uma literatura ainda restrita sobre a militarização das escolas, conforme atestaram Alves e Toschi (2019), este trabalho também buscou literaturas que versam sobre questões relacionadas com os elementos que circundam a militarização, especialmente a violência e a disciplina escolares, bem como a qualidade e o desempenho — pilares que suportam as decisões políticas quanto à implantação da militarização, como já explicitado.

As discussões acerca da redução da violência e da indisciplina, assim como da consequência disso na elevação do desempenho escolar oferecem vasta produção bibliográfica. O recorte acerca de escolas militares, no geral, refere-se àquelas vinculadas diretamente às instituições militares, especialmente os colégios do Exército Brasileiro e as escolas militares estaduais da Polícia e dos Bombeiros, que na origem já possuem concepções de gestão e normas comportamentais parecidas com as de quartéis, conhecidas antecipadamente pelo público que a elas recorre. Assim, tanto os pais e/ou responsáveis quanto o corpo docente/discente sabem o que esperar.

Dito isto, neste capítulo é feito um resgate de abordagens sobre (in)disciplina e sobre violência no ambiente escolar que possam fornecer subsídios para compreendê-las, pois o combate dessas ocorrências, além de constituir a motivação central na adoção do referido modelo de política pública de educação seduz pais/e ou responsáveis, assim como a sociedade de maneira geral.

O combate à violência e à indisciplina, conforme já detectaram Moriconi e Bélanger (2013 *apud* SILVA, 2017), está estreitamente vinculado ao desempenho escolar, o que subsidiariamente se acopla ao escopo da discussão sobre a militarização das escolas. Assim, é trazido à tona uma referenciação teórica acerca da qualidade do ensino, afinal uma abordagem sobre o desempenho, necessariamente, aponta a importância da discussão sobre a qualidade da escola. Enfim, esses são os elementos presentes neste referencial teórico.

Na próxima seção, tratar-se-á das visões sobre o movimento de militarização das escolas em si, abordando justificativas e críticas ao modelo, de forma que se possa compreender os elementos que têm contribuído para a disseminação, aceitação ou negação dele pelo país, no geral, e no DF, em particular. Na sequência, será abordado o debate sobre (in)disciplina e violência escolar e, por fim, apresentaremos uma discussão quanto à qualidade e ao desempenho da educação.

1.1 MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: JUSTIFICATIVAS E CRÍTICAS

No trabalho intitulado “Juventude, violência e cidadania no município do Rio de Janeiro”, Minayo *et alli* (1999, p. 129) apresentam que diversos educadores argumentam “ser mais fácil conviver com os estudantes de escolas públicas [...] havendo uma tendência, por parte de alguns de considerar os estudantes de escolas públicas como mais dóceis”. A pesquisa citada, mesmo que não represente a percepção de todos os educadores (professores), deixa claro que há um estereótipo que relaciona indisciplina e violência a estudantes de baixa renda de escolas públicas, especialmente as periféricas, alvo prioritário da militarização em curso no país, o que não condiz com a realidade, conforme se depreende da percepção dos educadores partícipes da pesquisa realizada pelos autores. Um dado curioso e importante sobre o tema quanto à militarização no DF refere-se à percepção dos estudantes destas escolas, os quais, em sua maioria, rejeitava o modelo (54,5%), em uma pesquisa realizada pela Secretaria de Segurança Pública do DF em junho de 2019, quinto mês após a adoção do modelo. Nesta mesma pesquisa, 49,68% dos estudantes afirmaram que a presença dos militares não fazia diferença nem havia tornado a escola um lugar pior (LUIZ RICARDO, 2019).

Ao falar sobre a militarização das escolas no Brasil, em geral, e no DF, em particular, é importante salientar a expansão do neoconservadorismo em voga no país, o qual, aliado ao neoliberalismo, sob o manto da defesa de valores como a família tradicional e o patriotismo irrefletido, propugnam os valores liberais na economia. Tal movimento neoconservador — por detrás de um discurso anacrônico de luta contra o comunismo — e defensor intransigente da propriedade privada e da abolição de qualquer mecanismo educacional voltado para o fomento do debate, saca contra a pluralidade que deve nortear o ambiente escolar, formulações ideológicas como a escola sem partido e a abolição do discurso de gênero (MARTINS, 2019).

Para Martins (2019), as vivências coletivas advindas do resgate da democracia, a partir de 1985 com o fim da ditadura civil-militar, propiciaram desejo de participação nos rumos da escola. Porém, aliado ao desejo de participação, o autor evidencia a chegada de paradigmas econômicos que se chocam com o desejo há muito reprimido de democratização das gestões escolares:

A despeito dessa intensa mobilização por processos de constituição do comum no campo educacional, de forma concomitante, no contexto da redemocratização, a matriz neoliberal começa a ser introduzida nas políticas educacionais, configurando, desde os anos 1990, um embate entre concepções e práticas. [...] esse embate manifesto na virada dos anos 1980 e durante os anos 1990 vai-se caracterizando, cada vez mais, por uma tendência à institucionalização das políticas neoliberais, e uma crescente ressemantização produtivista dos significados constituintes da gestão democrática, as quais são ancoradas, sobretudo, em políticas de avaliações externas e currículos nacionais. (MARTINS, 2019, p. 691).

A militarização, além do eco no discurso neoliberal, encontra respaldo também naquele contra a indisciplina e a violência que permeiam, especialmente, os espaços urbanos mais vulneráveis, os quais (não por acaso) geralmente coincidem com o local de moradia das populações mais desassistidas e regiões preferenciais na implantação do modelo. Paixão (1988) alerta como a ação das estruturas de estado do sistema de justiça, voltadas para o enfrentamento da criminalidade, que associa a periferia, local de moradia da população mais pobre, a uma alta criminalidade, resultando daí uma ação muito mais agressiva e cotidiana da polícia como elemento repressor inicial e preponderante (as vezes o único), o que contribui sobremaneira para as estatísticas que colocam estas regiões como “mais violentas”, tornando-as assim, na visão desta política pública, o alvo preferencial para sua implantação. Isso vai ao encontro da legitimação desta política pública de militarização das escolas, tornando-se mais um elemento na materialização da implantação deste modelo de escola que nada mais fará do que contribuir para a reprodução do *status quo* da dominação: escola militarizada, imposição de disciplina cega sem contestação e silenciamento de discursos reivindicatórios.

A partir do enunciado na legislação federal que estabeleceu o fomento às escolas cívico-militares (Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019) — o qual deixa evidente que a atuação militar se espalhará por todos os domínios de uma escola, inclusive o didático-pedagógico —, fica patente o desejo de que se espraie a concepção militar de educação sobre o espaço escolar e seus domínios como um todo. Conforme salienta Martins (2019), tal movimento aponta para uma introdução, nas gestões escolares, de modelos adotados nos ambientes militares, como quartéis.

Condizente com a linha de reflexão apresentada até aqui, o Ministério da Educação (MEC), em nota que acompanhou a edição do decreto que determina em seu bojo o fomento à criação das escolas cívico-militares, não permite dúvida quanto às motivações que cercam a adoção desse modelo. Conforme demonstram Guirra e Castellani Filho (2019):

O Brasil apresenta altos índices de criminalidade. Neste contexto, o Ministério da Educação buscará uma alternativa para formação cultural das futuras gerações, pautando a formação no civismo, na hierarquia, no respeito mútuo sem qualquer tipo de ideologia, tornando os desta forma cidadãos conhecedores da realidade e críticos de fatos reais. A presença de militares na gestão administrativa terá como meta a resolução de pequenos conflitos que serão prontamente gerenciados [...]. Os militares contribuirão com sua visão organizacional e sua intrínseca disciplina; os civis com seus conhecimentos pedagógicos, todos juntos farão parte desta proposta de estrutura educacional. (GUIRRA; CASTELLANI FILHO, 2019, p. 83–84).

Conforme já apontado, a implantação de escolas cívico-militares ocorre majoritariamente nos bairros periféricos, majoritariamente habitados por população de baixa renda, territórios sistematicamente mais propensos a uma vigilância mais ostensiva das forças policiais. Tal observação evidencia, já de saída, uma clivagem quanto à percepção preconceituosa de que é ali que estão os problemas de violência e indisciplina, o que não condiz efetivamente com a verdade, conforme o trabalho de Minayo *et alli* (1999) ilustra de maneira clara.

Aliado à suposta melhora do ambiente escolar em função da diminuição da violência e da indisciplina, emerge o discurso governamental de melhora nos indicadores de resultados dos estudantes como reflexo de um melhor ambiente escolar. Isso consta no arcabouço das justificativas para a instituição da militarização, porém a visão de desempenho vista por esse modelo de política passa por uma concepção utilitarista e produtivista da educação (MARTINS, 2019), o que mais uma vez corrobora a subordinação da educação a uma concepção neoliberal.

Ainda sobre a militarização, Martins (2019) assinala o que ele chama de “simulacro de gestão democrática”. Para o autor, tal simulacro se verifica quando há a permanência de menções à gestão democrática — até por ser um preceito constitucional —, porém numa

configuração que a subordina à gestão militar. A forma de organização administrativa das escolas cívico-militares do Estado de Goiás, um dos precursores do modelo, deixa isso bastante claro:

Como se não bastasse, a composição do Conselho Escolar também é modificada pela redução de quem pode ocupar os cargos diretivos nas escolas, sendo de direito regimental, reservados aos oficiais: nas funções de diretor comandante e subcomandante, na divisão disciplinar do corpo discente, na divisão de ensino e na coordenação pedagógica (GOIÁS, 2015, arts. 14, 17, 19, 21 e 22). Todas essas funções, no topo de uma hierarquia organizacional, são ocupadas exclusivamente por militares. Não cabe, nesse modelo, qualquer tipo de consulta à comunidade para designar gestores. Embora docentes, pais e alunos possam participar do Conselho Escolar, evidentemente, o arranjo participativo/deliberativo se torna um arremedo democrático. (MARTINS, 2019, p. 696).

A tendência à militarização das escolas, que se iniciou de forma incipiente já há algum tempo, principalmente nas escolas públicas, tem se acentuado nos últimos dois anos, muito em função da ascensão de um militar à presidência do país, e tem encontrado eco em escolas privadas (MOTA; MACHADO, 2020).

Cabe destacar que tal movimento evidencia, além da óbvia busca dos pais por mais disciplina, uma postura meramente negocial, conforme destacam Mota e Machado (2020), ao apontarem uma oportunidade de negócio vislumbrada por ex-agentes de forças de segurança, os quais, na carona do discurso governamental, apoiam-se na propaganda do modelo como solução para pais mais “assustados” com a violência.

Nessa linha de constatação Lima, Barboza Netto e Souza (2019) apontam:

o modelo militarizado da gestão, o qual aparece como solução para a questão da violência no contexto educacional, atualmente ainda encontra muitos adeptos pelas propostas de melhoria no rendimento dos alunos, ancorados na notável ideia de diminuição das taxas de reprovação e na introdução da disciplina militar fundamentada na hierarquia e disciplina, chamando a atenção daqueles que anseiam pela segurança nas escolas. (LIMA; BARBOZA NETTO; SOUZA, 2019, p. 840).

Outro elemento bastante enfatizado como justificativa para a militarização se refere à busca por excelência na educação, discurso sempre associado ao desempenho das escolas tipicamente militares, em especial ao desempenho dos colégios militares vinculados ao Exército Brasileiro, que tem unidades espalhadas por diversos estados do país. Essas escolas, geralmente, apresentam resultados elogiáveis em indicadores derivados de exames de desempenho escolar de alcance nacional.

Há, no Brasil, avaliações que se aplicam aos estudantes de escolas públicas e privadas. Tais avaliações fornecem subsídios para a proposição, a implantação e o acompanhamento de

políticas educacionais por parte do Ministério da Educação. Avaliações como IDEB⁶ (índice composto pelo resultado do SAEB⁷ mais a taxa de rendimento escolar — aprovação), ENEM⁸ e PISA,⁹ as duas primeiras exclusivamente nacionais e a última um exame internacional, são os principais instrumentos a cargo do INEP.¹⁰ Dessa forma, os resultados dos exames são utilizados para a finalidade de formulação de políticas públicas na área de educação conforme exposto. Os índices derivados das avaliações, especialmente do IDEB, são, assim, largamente utilizados como indicadores de qualidade, inclusive pelo próprio Ministério da Educação (MEC).

Petrus (2013) salienta que a infraestrutura escolar contribui sobremaneira para a qualidade da educação. Porém uma boa infraestrutura é conseguida com maiores investimentos, e isso é um elemento central nos pressupostos da política nacional de fomento à implantação de escolas cívico-militares do governo Bolsonaro.

O volume de recursos destinado às escolas que aderirem ao programa, conforme consta no PECIM, é um investimento de um milhão de reais por unidade escolar, valor muito superior ao destinado ordinariamente às escolas públicas individualmente. Tal fato permite uma indagação: com tamanho recurso destinado para cada escola, qual seria o avanço na qualidade de cada uma delas? A realidade de investimento expressivo coloca em xeque o argumento de que a pura militarização com ênfase na disciplina é o fundamental para o alcance de maior qualidade.

Cumpra ainda, neste debate, destacar a importância da não dissociação entre as dimensões pedagógica e administrativa das escolas como elemento central no cumprimento do papel destinado a elas, o que as experiências de militarização postas em prática no país não atendem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), em seus artigos

⁶ Índice de desenvolvimento da Educação Básica. “É um indicador que apresenta seus resultados a partir da aferição de aprovação, reprovação e evasão, bem como da média do desempenho em avaliações. Foi criado em 2007 e ocorre a cada dois anos. Compreende o desempenho de toda a educação básica, segmentada em anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e ensino médio” (INEP, 2020a).

⁷ Sistema de Avaliação da Educação Básica. “O SAEB avalia, fundamentalmente, o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Atualmente está sendo introduzida avaliação de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O SAEB utiliza ainda informações socioeconômicas dos estudantes em seus resultados para subsidiar a proposição de políticas públicas para a educação” (INEP, 2020b).

⁸ Exame Nacional do Ensino Médio. “É utilizado para avaliar a qualidade do ensino médio no país. É aplicado anualmente, e também é utilizado como mecanismo de acesso ao ensino superior, substituindo, inclusive, o vestibular nas instituições públicas” (INEP, 2020c).

⁹ Programa Internacional de Avaliação de Alunos. “Exame coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicado a cada três anos em todos os países membros e parceiros/associados, caso do Brasil” (MEC, 2016).

¹⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.

14 e 15, explicita a importância da gestão democrática que envolve as gestões administrativa, pedagógica e financeira, o que se choca com a dissociação de gestão em curso nas escolas cívico-militares, as quais colocam sob comandos diferentes tais dimensões.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, arts. 14 e 15).

A gestão de uma escola compreende a unicidade de todas as dimensões compreendidas sob um único projeto e sob uma única direção. Isso se materializa a partir da adoção de um projeto político-pedagógico discutido e definido com a participação de todos os atores que compõem a comunidade escolar, o que é previsto constitucionalmente, assim como na LDB.

A adoção das escolas cívico-militares mutila a unicidade, o que compromete, de forma indelével, a implantação efetiva do projeto político-pedagógico da escola. Silva e Silva (2019), amparados em Paro (2015), chamam a atenção para essa questão, evidenciando o imbricamento necessário das práticas pedagógicas e administrativas para uma boa consecução do papel reservado à escola (PARO, 2015 *apud* SILVA; SILVA, 2019). As autoras ainda continuam dizendo que, “Nesse movimento, cabe identificar as formas de aniquilamento da gestão democrática, entre elas [...] o trabalho administrativo desarticulado do trabalho pedagógico, tentativa de separar dimensões indissociáveis da gestão” (SILVA; SILVA, 2019, p. 57).

Conforme se evidencia nas reflexões apresentadas, estudiosos da educação em geral, e parte dos atores da comunidade escolar, rejeitam o modelo. Porém, empiricamente, a partir de matérias jornalísticas sobre o assunto divulgadas pela mídia, tanto do DF quanto de outras unidades da federação que contam com escolas militarizadas, ressalta-se, especialmente entre pais e/ou responsáveis, inúmeras manifestações de opiniões opostas, isto é, favoráveis à militarização, muito em função da frustração quanto a questões relativas à disciplina e à violência.

Por outro lado, os estudantes, quando confrontados com um modelo extremamente limitador e impositor de uma disciplina forçada, ao contrário do que muitos imaginam, defendem, sim, a disciplina, porém de uma maneira que não haja regras excessivas e limitadoras, muito menos liberalidade demais. Assim, eles tendem a experimentar uma relação de objeção ao modelo militar, uma vez que defendem uma escola não autoritária. Em Minayo

et alli (1999), essa concepção fica evidente. Assim como discorrem os autores, “para ser considerado não autoritário, o colégio, segundo os estudantes, deve manter espaço para o diálogo, não ter regras excessivas e levar em conta as opiniões dos estudantes” (MINAYO *et alli*, 1999 p. 116). No entanto, eles ainda ressaltam a necessidade e a importância de certo grau de disciplina interna, cuja falta, segundo os estudantes, pode propiciar um clima de bagunça.

Por fim, ainda se destaca, neste debate sobre a militarização das escolas, o aspecto relacionado à inobservância de preceitos legais, especialmente de ordem constitucional, educacional e administrativa (XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019). Salta aos olhos, primeiramente, a violação de princípio constitucional, como o que determina a gestão democrática das escolas como um caminho a ser perseguido, uma vez que, no modelo cívico-militar, no mínimo, parte da definição dos gestores foge ao alcance da comunidade escolar.

Ainda sob o enfoque de inconstitucionalidade, mais grave é a determinação de padrões de comportamento — a exemplo do tipo de corte de cabelo compatível com a caserna —, o que viola frontalmente o princípio da liberdade de expressão, sem desconsiderar, ainda, o estabelecimento da cobrança de taxas para fardamento, típicas das escolas cívico-militares, afrontando o princípio da gratuidade do ensino público. Elementos com estes apontam, segundo Ximenes, Stuchi e Moreira (2019, p. 628), a existência de pontos polêmicos passíveis de questionamento judicial.

1.2 VIOLÊNCIA, (IN)DISCIPLINA E CIDADANIA NA ESCOLA

Moriconi e Bélanger (2013 *apud* SILVA, 2017) evidenciam como é inegável que a disciplina representa um fator fundamental para que se alcance desempenho satisfatório na escola. É a partir dela que é possível ter um ambiente que permita aos professores o pleno exercício de sua função, qual seja o de se dedicar à transmissão do conhecimento de forma vigorosa, sem a necessidade da perda de energia decorrente da dinâmica de um ambiente conturbado. Ademais, disciplina satisfatória implica menos dispersão e mais foco no que realmente importa para efeito do que se espera de um ambiente escolar sadio.

Minayo *et alli* (1999), Dourado, Oliveira & Santos (2007) e Gadotti (2013) apontam como a melhora do desempenho dos estudantes é reflexo de uma escola de qualidade. Por sua vez, Minayo *et alli* (1999) e Pinheiro, Pereira & Sabino (2019) evidenciam que a plenitude do exercício dos direitos de cidadania pelos atores do processo educacional, especialmente os estudantes, é pressuposto de uma escola de qualidade.

O exercício de cidadania é necessariamente vinculado a um *locus* em que viceja uma cultura de paz, a qual preza pela disciplina e pela não violência. Assim, é fundamental trazer à tona o debate sobre disciplina e violência, bem como sua relação com a militarização das escolas, pano de fundo da adoção das escolas compartilhadas no DF, em que forças de segurança adentram o ambiente escolar para exercício de controle e contenção como elementos que garantiriam, segundo o projeto em tela, a tranquilidade almejada pela comunidade escolar.

Disciplina e cidadania são pares indissociáveis, e a escola é meio para que elas sejam cultivadas e se internalizem para a constituição de um cidadão pleno. A esse respeito, é importante ressaltar o que pode ser entendido como “cidadania”: “i) o cidadão pertencente a uma nação, a uma comunidade; ii) o sujeito autônomo capaz de julgar por si seus interesses; iii) sujeito provido de competências para intervir em um espaço democrático a fim de ser ouvido, de defender seus próprios interesses e os do seu grupo” (DUBET, 2011, p. 290).

Na mesma linha, Minayo *et alli* (1999, p. 16) afirmam que “em sua concepção clássica [cidadania], é tida como construção coletiva, vinculada à participação dos membros de uma determina sociedade em suas decisões, garantindo-se direitos e deveres iguais, sem privilégios de uns sobre os outros”. Em consonância, Dubet (2011) conclui que o exercício da cidadania colabora decididamente para que os alunos aprendam a exercer seus direitos.

Ademais, participação coletiva e garantia de direitos iguais são premissas do exercício da cidadania, o que se choca com os princípios que são adotados nas escolas em que o modelo cívico-militar é implantado. Tendo isso em vista, Pinheiro, Pereira e Sabino (2019, p. 668) asseveram que “[...] a transposição das escolas para o modelo ‘cívico-militar’ acarreta, dentre outros fatores, impactos diretos sobre a autonomia do corpo docente e o cerceamento de liberdades fundamentais dos estudantes”.

Em certo grau, a militarização das escolas afronta a liberdade inerente ao ambiente escolar, a qual é invariavelmente justificada como necessidade ao estancamento da violência e ao estabelecimento de disciplina no ambiente interno e nos arredores da escola. Abramovay (2002) mostra que a questão da violência no ambiente escolar é tema que perpassa a preocupação sobre a educação, não apenas no Brasil, mas no mundo todo, tornando-se um tema cotidiano e de reflexão por parte das autoridades responsáveis pela educação.

Embora o tema “violência na escola” seja entendido, grosso modo, como aquilo que a sociedade percebe mais explicitamente como violência (brigas, agressões físicas e verbais, vandalismo, entre outros), ele é mais amplo do que o senso comum pode imaginar e apresenta nuances diversas ao abarcar diferenças em função de sociedades distintas. Charlot (1997 *apud* ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2002) classifica a violência na escola em três níveis:

i) a violência (propriamente dita – grifo meu) – golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo; ii) incivildades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; iii) violência simbólica ou institucional – falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos; a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (CHARLOT, 1997 *apud* ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2002 p. 93).

Porém, a militarização, em geral, aborda (e se ocupa de) as manifestações de indisciplina e violência visíveis praticadas por alunos e/ou por agentes externos da comunidade escolar, como pais e/ou responsáveis.

A violência institucional (especialmente simbólica), geralmente, não é reconhecida como violência por parte do senso comum e tampouco se torna elemento de preocupação do modelo de escolas cívico-militares, pelo menos no que se depreende das justificativas para sua adoção, embora ela seja tão nociva quanto a violência explícita. Aliás, importante ressaltar que o modelo de comportamento imposto nas escolas militarizadas (uso obrigatório de fardamento, modelo de corte de cabelo, etc.) contribui sobremaneira para a intensificação da violência institucional, na medida que importa dos quartéis modelos comportamentais que, em ambientes escolares, atentam contra a liberdade e a dignidade da pessoa.

Itani (1998) ressalta de forma clara a violência não categorizada pelos dispositivos de aferição das violências, conforme a prática militar acaba por desenvolver:

Mas a reprodução da violência não está somente no nível simbólico. Ela surge concretamente nas práticas da desigualdade. Na realidade, o professor ou a professora são em si objetos da violência nas relações de trabalho, suscetíveis a pressões e conflitos decorrentes dessas relações desiguais. Às vezes, o professor vive a experiência da desmoralização de seu trabalho, com a imposição contínua de mudanças no sistema de ensino. Entretanto, pode ser também coautor de atitudes discriminatórias contra alunos que escapam, às vezes, à reflexão. (ITANI, 1998, p. 40).

Ambientes sem violência (ou com uma manifestação mínima) contribuem para que o ambiente escolar fomente um melhor desempenho. A energia de todos os atores da comunidade escolar pode ser direcionada para o fim a que se destina a escola: a transmissão de valores e de conteúdos que contribuem para a formação de cidadãos plenos, e um ambiente tranquilo, seguramente, também favorece o aprendizado.

Moriconi e Bélanger (2013 *apud* SILVA, 2017, p. 443) argumentam que “a necessidade de manter a ordem nas salas de aula pode mesmo consumir uma grande proporção do tempo de

aula, reduzindo, assim, as oportunidades dos alunos de aprender”. Nessa linha de raciocínio, Silva (2017, p. 444) reforça o quanto a indisciplina prejudica a transmissão dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, em função do tempo que se perde como fruto de um ambiente conturbado, o qual consome tempo precioso dos professores e dos alunos na tentativa de se debelar.

Assim, compreender a melhor forma de abordar o tema da indisciplina é fundamental, o que, partindo do pressuposto da formação militar dos agentes da segurança alocados nas escolas militarizadas, cria uma grande dúvida quanto à capacidade destes em lidar de uma maneira pedagogicamente correta com tais manifestações. A partir dos estudos sobre (in)disciplina em sala de aula de Silva (2007), Estrela (1986), Amado (1998) e Prairat (2003), Silva (2017) sintetiza uma visão sobre como abordar o tema:

a disciplina escolar, entendida como um conjunto de regras que regulam a vida dos alunos na escola e na sala de aula, tenderia a cumprir, ao mesmo tempo, as funções de fim e meio educativo. Fim, porque expressaria um dos objetivos do trabalho educativo: socializar os estudantes, preparando-os para viver em um mundo social pautado por regras. Meio, porque, para realizar seu trabalho de instrução, a escola precisaria se servir de um conjunto de regras que garantam as condições necessárias às interações entre os sujeitos e à realização do trabalho pedagógico. (SILVA, 2017, p. 447).

Na abordagem sobre a indisciplina e sobre as formas de manifestação das violências no ambiente escolar, não podemos deixar de considerar um elemento fortemente presente no cotidiano das escolas: as manifestações de *bullying* (ocorrências de violências físicas, verbais ou simbólicas, especialmente entre os estudantes, mas não apenas entre eles), com as graves consequências daí decorrentes.

Carpenter e Ferguson (2011 *apud* MASCARENHAS, 2018) enumeram os danos causados às crianças pelo *bullying*, o que as prejudica de forma indelével, principalmente mentalmente, fazendo com que elas se fechem e se distanciem, prejudicando seu desempenho e trazendo preocupação aos pais — em casos extremos, inclusive, geram abandono escolar, tudo isso como mecanismo de fuga do sofrimento. Em outras palavras, práticas assim constroem uma espiral de ocorrências que acabam por afastá-las da escola, com os prejuízos inevitáveis daí decorrentes.

Nesse âmbito, Silva e Costa (2016) apontam que:

As consequências de âmbito psicológico ou social mais comumente atribuídas às vítimas são diminuição ou perda da autoestima, aumento do sentimento de insegurança, elevação da ansiedade e depressão. Além disso, a sensação de insegurança que se cria tende a diminuir o interesse pelo ensino e a motivação para

frequentar as aulas, comprometendo, assim, o rendimento, a aprendizagem e a frequência escolar e provocando, por sua vez, evasão, nervosismo, dificuldade de concentração e até mesmo possibilidades de automutilação e tendências suicidas. (SILVA; COSTA, 2016, p. 643).

Quando falamos de *bullying*, é importante destacar que, com as tecnologias de comunicação atuais, esse tipo de violência ultrapassa e muito as ocorrências intraescolares. É notório que as redes sociais estão se tornando o campo mais fértil de manifestação dessa modalidade de violência, no que se denomina *cyberbullying*.

A busca de um ambiente saudável, em que a disciplina e a cultura de paz se façam presentes, constitui o desejo de todos os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Embora o senso comum traga consigo a ideia de que a presença da polícia muito tem a contribuir para a segurança e disciplina dentro da escola, Abramovay *et alli* (2006, p. 321) alertam para a inadequação da polícia na gestão escolar, pois esta traz uma lógica de ação derivada de sua formação para a atuação focada no enfrentamento, em espaços completamente diferentes do ambiente escolar, que deve ser privilegiado como espaço de paz, que preserve a higidez dos atores e a aprendizagem e construção da cidadania como elementos norteadores.

1.3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR

Uma escola de qualidade deve propiciar o ambiente adequado para oferecer uma formação integral ao estudante, sendo capaz de fazer dele um cidadão pleno, o que concorre sobremaneira para seu desempenho. Ao lado da minimização da violência e da indisciplina escolar, a melhoria do desempenho dos estudantes aparece como justificativa importante na adoção da militarização de todos os governos que a ela recorreram. E, ao abordar desempenho escolar, necessariamente temos de falar em qualidade da educação.

A definição de qualidade da educação tem variado no tempo. Oliveira e Araújo (2005, *apud* SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015) apontam três momentos distintos em que esse conceito abarcou diferentes significados: até os anos 1980, “qualidade” significava o acesso à escola; a partir daí, o elemento definidor de qualidade passou a residir, prioritariamente, na garantia de progressão; e, mais recentemente (anos 2000 em diante), “qualidade” passou a se determinar pela equidade na oferta dos instrumentos educacionais que garantam uma proficiência cuja diferença residiria no mérito individual.

Franco *et alli* (2007) explicitam a importância da equidade de fatores intraescolares para o alcance da qualidade da educação e, conseqüentemente, de um melhor desempenho dos estudantes. Segundo os autores, aspectos como recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente e ênfase pedagógica compõem um cenário determinante para o alcance de qualidade da escola e desempenho satisfatório dos estudantes.

O conceito de qualidade na educação é amplo e variável com o tempo, conforme explicitaram Oliveira e Araújo (2005 *apud* SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015). Quanto à qualidade da educação, Gadotti (2013), citando Paulo Freire, defende que uma escola de qualidade é uma escola emancipadora, bem como afirma ser importante saber de que educação se fala, além de que a qualidade não pode repousar somente sobre o resultado econômico advindo do investimento em educação.

A noção de qualidade da educação pode variar ainda em função do ator do processo. A visão de estudantes, em especial das escolas públicas localizadas nas regiões periféricas (espaço geográfico onde estão as escolas militarizadas no DF), pode ser traduzida com o que está materializado nas falas de jovens que participaram da pesquisa de Minayo *et alli* (1999). As respostas deles emulam o pensamento dos jovens no país como um todo.

[...] é aquela que respeita e estimula o aluno a pensar [...] é aquela que orienta e não expõe seus alunos a perigos, à violência e às discriminações [...] que tem atividades extracurriculares [...] que não distorcem a realidade e que não têm somente interesse financeiro [...] mas que dão boa base para o aluno passar. São escolas em que, além de o aluno aprender as matérias, se permite que ele cresça como pessoa e cidadão. São as que estimulam a união, o respeito e a disciplina entre alunos e professores e que também permitem que os estudantes “pintem a cara” nas passeatas de protesto. Ou seja, ela é a instituição que realiza, ao mesmo tempo, sua função de construir conhecimentos, convivências, experiências e crítica social e, assim, cumpre importante papel socializador. (MINAYO *et al*, 1999, p. 114).

A qualidade só se alcança quando todos os atores envolvidos se articulam para isso, sendo que, necessariamente, os estudantes têm de ser incluídos. Gadotti (2013) comenta que, sem “combinar” com os alunos, não se alcança a qualidade que se busca, e conclui que o fracasso decorre muitas vezes do simples fato de desconsiderá-los. O autor vai adiante ao afirmar que é em um processo dialógico entre professor e aluno que se constrói o conhecimento, base de uma boa qualidade da educação.

Para se atingir a qualidade desejada, muitos fatores devem ser considerados, e não apenas questões relacionadas ao combate à indisciplina e à violência, conforme discutido neste trabalho. É necessário a mensuração de indicadores de eficiência e eficácia dos sistemas educativos. Segundo Gadotti (2013) e Franco *et alli* (2007), há fatores intraescolares que são

determinantes para a qualidade da educação. Gadotti (2013), por sua vez, aponta como fatores extraescolares devem ser considerados e concorrem sobremaneira para que se chegue de forma concreta a uma educação de qualidade.

Dourado (2007), citado por Gadotti (2013), aponta a necessidade de estabelecimento de dimensões mínimas que devem compor uma plataforma comum à qualidade da educação, tais como: aspectos socioeconômicos e culturais; direitos e obrigações e ainda garantias do Estado, em nível extraescolar e em nível intraescolar; e boas condições do espaço educacional, o que inclui uma gestão competente, professores qualificados e condições de acesso. Esses são aspectos necessários a uma plataforma comum para se alcançar uma boa qualidade na educação.

Por fim, considerando que qualidade da educação constitui uma preocupação que perpassa nações de todo o mundo, é importante salientar o que organismos multilaterais definem como uma educação de qualidade. Para efeito de uma posição que resuma concepções de organismos multilaterais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aponta que uma educação de qualidade pode ser resumida por uma educação eficaz, o que vai muito além da garantia de sucesso nas avaliações.

Dourado, Oliveira & Santos (2007) mostram o que pensa a Unesco:

[...] a qualidade da educação é definida com relação aos recursos materiais e humanos que nela se investem, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja nos currículos e nas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos. [...] determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes não é suficiente, se isto não for acompanhado de análises mais exaustivas que ajudem a explicar esses resultados à luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo. [...] trata-se de fenômeno complexo e multifacetário a ser compreendido por meio de diversas perspectivas. Nesse sentido, aponta quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, quais sejam, a pedagógica, a cultural, a social e a financeira. (UNESCO, 2002/2003 apud DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

Atualmente, um mecanismo bastante difundido e utilizado para aferição da qualidade da educação, lastreada pelo desempenho dos estudantes, é a adoção de testes padronizados nacional e internacionalmente. Tais testes partem do pressuposto da necessidade de um mesmo nível de competências educacionais necessárias aos estudantes de diferentes cidades e/ou países, que deveria determinar um nível equânime de conhecimento relacionado à idade.

Exames internacionais, como o PISA, e nacionais, como os que compõem o SAEB, são modelos de testes balizadores da eficácia do ensino e, também, são indicadores de excelência aceitos para efeito de aferição do desempenho dos alunos. Acerca do desempenho nesses modelos de testes, Sasaki *et alli* (2018) argumentam que capacidades cognitivas e

socioemocionais — persistência, concentração, determinação — são fundamentais, o que, objetivamente, não se coaduna com a simples adoção de regimes rígidos de comportamento dentro da escola, derivados da militarização.

O desempenho escolar pode ser entendido como a relação com o sucesso ou o insucesso dos estudantes em sua vida acadêmica, aferido, principalmente, a partir de exames internos (da escola) ou externos (do sistema educacional), como demonstram Siqueira e Giannetti (2010) e Chechia e Andrade (2005). Assim, os autores consideram que um bom desempenho se trata de alcançar e/ou superar um rendimento mínimo do que se espera dos estudantes, enquanto que um mau desempenho se trata do “rendimento abaixo do esperado para determinada idade, habilidades cognitivas e escolaridade” (SIQUEIRA; GIANNETTI, 2010, p. 80).

No entanto, para alcançar um bom desempenho não basta a escola ofertar instrumentos que assegurem boa qualidade da educação. Almeida (2014) e Dazzani & Faria (2009) evidenciam como o arcabouço familiar — o qual compreende a renda, o nível de escolarização dos pais, a dedicação ao acompanhamento dos filhos e o acesso a bens culturais — é determinante para o resultado dos filhos.

Como se observa no cotidiano escolar, estudantes cujos pais são (e estão) presentes em suas rotinas tendem a apresentar melhores resultados. Almeida (2014) e Dazzani e Faria (2009) preconizam a importância de a escola possibilitar o estreitamento de laços com os pais e com a família do estudante, estabelecendo canais de disponibilidade para o atendimento da comunidade escolar. Dazzani e Faria (2009) apontam que nos moldes da concepção educacional moderna em que família e escola ganharam novos e complementares papéis, não se pode conceber o desempenho dos estudantes desconsiderando a relação intrínseca e central que o contexto familiar tomou *vis-à-vis* com a instituição escolar. Carvalho (2004 *apud* DAZZANI; FARIA, 2009) aponta que o papel da família, a sua condição socioeconômica, o seu nível instrucional e a sua responsabilidade quanto aos filhos são fundamentais para o desempenho acadêmico destes.

Em suma, as reflexões apontadas permitem afirmar categoricamente que não basta um ambiente disciplinado e livre de violência para propiciar um melhor desempenho escolar, como, em geral, enfatizam os defensores da militarização das escolas. Um desempenho satisfatório, necessariamente, relaciona-se com a qualidade da educação.

Quando se fala em qualidade e desempenho, especialmente nos últimos anos, vem à tona resultados estatísticos, especialmente derivados de exames nacionais como ENEM,

vestibulares afins, prova Brasil,¹¹ PISA e, ainda, indicadores como IDEB e IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Ou seja, a posição das escolas, no IDEB, e dos municípios, estados e país, quanto ao IDH, tem sido um objetivo buscado em face da consolidação na sociedade (senso comum) da relevância destes para aferir a qualidade de uma instituição escolar e do sistema de educação de determinada região.

¹¹Nome popular da Avaliação Nacional do Desempenho Escolar (ANRESC), criada em 2005 pelo Ministério da Educação. Compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que por sua vez compõe o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (PORTAL MEC, 2020).

2 METODOLOGIA

O objetivo central desta pesquisa foi aferir a evolução do desempenho dos estudantes após a adoção do modelo cívico-militar em algumas escolas da rede pública do DF. Adicionalmente, e como questão também determinante, objetivou-se aferir se houve diminuição da violência escolar e melhora da disciplina, visto serem esses aspectos (maior desempenho, menor violência e mais disciplina), os destacados na justificativa do governo para a implantação da militarização nessas escolas.

No DF, foram quatro as escolas que adotaram o projeto piloto de militarização (Centro Educacional 01, da Estrutural; Centro Educacional 03, de Sobradinho; Centro Educacional 07, de Ceilândia; e Centro Educacional 308, de Recanto das Emas). Conjuntamente, tais escolas atendem, aproximadamente, 7.000 alunos, desde o 4º ano do Ensino Fundamental até o fim do Ensino Médio. Há também alunos do ensino especial e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A faixa etária dos estudantes varia de 9 anos até 17 anos em sua maioria, isso observando-se o fluxo escolar normal.¹²

Os resultados deste trabalho foram derivados da aplicação de questionários semiestruturados fechados, sem a possibilidade de acréscimo de novas questões que poderiam derivar de respostas anteriores, conforme Gauthier (1998 apud SILVA et alli, 2006). Foram 17 respondentes (total da amostra) das quatro escolas que compuseram o projeto piloto, entre gestores pedagógicos (quatro, um de cada escola), gestores disciplinares – função criada nas escolas militarizadas e exercida pelos militares, (apenas um em nome das quatro escolas), e professores (onze: três de três escolas e dois de uma escola), e ainda um diretor do Sindicato dos Professores do DF, órgão representante da categoria (a opção por incluir um representante do sindicato foi uma iniciativa na busca de uma opinião que faça um contraponto ao discurso oficial, visto que o Sindicato dos Professores do DF tem posição contrária ao modelo).

A aplicação dos questionários se deu, em sua maioria (15), por e-mail, sendo um por entrevista telefônica e outro por entrevista pessoal. Antes da aplicação, todos os respondentes foram contatados via telefone, e os questionários continham questões abertas e fechadas. A opção por este modelo, segundo Abramovay e Rua (2002),

é um dos formatos mais difundidos de entrevistas nas Ciências Sociais. Nesta abordagem o entrevistador utiliza um roteiro de entrevista amplo, cobrindo diversos aspectos do fenômeno a ser estudado. Ou seja, por meio de suas respostas, os

¹²Conforme o INEP, o fluxo escolar indica a progressão de alunos em determinado nível de ensino, em relação à sua condição de “promovido”, “repetente” ou “evadido” (ALAVARSE; MAINARDES, 2010, p. 1).

informantes estão revelando seu “pensamento” sobre a realidade, suas experiências e percepções básicas. [...] permite que a ordem das questões seja modificada de acordo com o andamento da entrevista, ou seja, os entrevistadores têm flexibilidade para explorar informações e ideias mais interessantes ou inesperadas levantadas pelos informantes. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 34).

Apesar da boa receptividade no primeiro contato,¹³ invariavelmente, deparamo-nos com uma significativa demora no retorno da maioria dos respondentes, o que demandou inúmeras tentativas de contato solicitando a devolução. Ressalta-se, ainda, o fato de que, mesmo com o tempo disponível para as respostas, alguns questionários foram devolvidos sem todas as explicações das respostas objetivas, dificultando a análise.

Ressalto também a extrema dificuldade de abordar os militares que trabalham nas unidades pesquisadas. O acesso a eles só foi possível mediante autorização prévia de superiores hierárquicos, os quais cobraram o conhecimento prévio das questões destinadas aos militares, o que pode ser compreendido como uma espécie de censura prévia. Ainda sobre estes atores, as respostas foram concentradas nas opiniões de um dos superiores destes, que avocou para si a prerrogativa, profissional alocado em estrutura vinculada à PMDF responsável pela gestão disciplinar das escolas militarizadas, em uma clara demonstração de controle sobre as possíveis respostas dos próprios gestores alocados nas escolas.

Em face da necessidade de distanciamento social decorrente da pandemia de covid-19 — em que as aulas ocorreram remotamente desde o início da pandemia, em março de 2020 (situação que perdurou até julho de 2021) —, o alcance dos professores se deu a partir de indicações feitas pelos gestores pedagógicos das escolas, consubstanciando um modelo metodológico próximo ao denominado “Bola de Neve”, visto a dificuldade de acessar os professores em função de estes estarem trabalhando de forma remota. Sobre tal metodologia, Vinuto (2014) afirma que:

O tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados. (VINUTO, 2014, p. 203).

Face ao exposto, verifica-se uma limitação clara quanto ao que se pretendeu com esta pesquisa. O número de respondentes, especialmente entre os professores, foi pequeno em face ao número total alocado nas quatro escolas, e a indicação destes pelos gestores pedagógicos

¹³ O primeiro contato com os participantes da pesquisa se deu com o objetivo de descrever nossas intenções acerca do projeto e do tema abordado.

conforme explicitado acima, também representou uma limitação que deve ser ressaltada, pois, tornou difícil a eliminação de possíveis viesamentos de opiniões visto as indicações poderem ter sido contaminadas pelo desejo dos gestores pedagógicos em obterem opiniões favoráveis, e terem indicado professores simpáticos ao modelo.

É válido ressaltar que a pesquisa na área de educação é por excelência uma pesquisa em ciências sociais. Pesquisas nessa área, em geral, utilizam-se de modelos mistos, os quais, segundo Creswell (2009 *apud* FREITAS, 2013), apresentam elementos estatísticos (quantitativos) e elementos de opinião (qualitativos), os quais se complementam em sua interpretação, de forma que possam oferecer uma compreensão mais ampla do que se busca conhecer. Porém, mesmo o questionário aplicado apresentando questões quantitativas e qualitativas, em função do pequeno número de respondentes, questões quantitativas não foram consideradas na análise, restando, pois, para esta, as opiniões nas questões abertas (qualitativas) colocadas nos questionários.

A definição da amostra não se prendeu a critérios estatísticos, o que não a invalida, até em função dos questionários conterem mais questões qualitativas do que quantitativas, sendo aquelas as fundamentais na análise dos resultados. Nobre *et alli* (2019, p. 161) afirmam que: “[...] é preciso ressaltar que não há um padrão ou uma sistematização majoritariamente aceita sobre os processos de amostragem ou sobre as amostras em pesquisa qualitativa”. Os autores ainda prosseguem discorrendo que “a possibilidade de equívoco no método qualitativo não se refere à composição da amostra ou ao procedimento de amostragem, mas ao tratamento que os dados obtidos receberão” (NOBRE *et alli*, 2019, p. 164).

Corroborando para essa compreensão a ideia de que escolhas aleatórias típicas de métodos estatísticos na amostragem não são a melhor indicação para pesquisas qualitativas, uma vez que, nestas, o mais importante é o conhecimento acerca do assunto abordado, cujos respondentes forneçam respostas ao tema, e não a simples frequência de respostas.

Ter um número pequeno de entrevistados não compromete o resultado de uma pesquisa. Segundo Freitas (2013, p. 79), ao citar Gil (2010), Appolinário (2006) e Malhotra (2006), “em uma pesquisa qualitativa não há a necessidade de utilização do processo de amostragem probabilística, nem mesmo um grande número de entrevistados”.

Os questionários foram adaptados a depender do segmento a que pertencia o respondente, sendo que algumas perguntas foram comuns a todos os atores, visto que se buscava visões distintas sobre um mesmo ponto abordado. Embora tenha havido variação em algumas questões específicas para cada segmento, buscou-se contemplar o mesmo objetivo com as perguntas feitas, de modo a formar uma visão sobre os assuntos abordados. A todos que

concordaram em contribuir, foi explicado claramente sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual também foi enviado por *e-mail* para assinatura e posterior recolhimento.

Na apresentação dos resultados da pesquisa, quanto ao tratamento dado aos resultados dos questionários, as respostas estão apresentadas em quadros compostos pelos participantes ocupantes de uma mesma posição profissional: gestores, professores e representante sindical dos professores. Ademais, elas também foram organizadas em seis categorias, dentro das quais buscamos acomodar as respostas às perguntas feitas, uma vez em que elas, por vezes, apresentavam variações na forma a depender do cargo do respondente — um mecanismo utilizado para abranger os mesmos tópicos para todos os grupos de atores pesquisados.

Gomes (2004, p. 70 *apud* BARTELMEBS, 2013) diz que “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série”. Ficaram, assim, as categorias: i) desempenho dos estudantes; ii) disciplina e violência; iii) regimento disciplinar e imposição da necessidade de cantar o hino nacional; iv) engajamento dos pais; v) alternativa à militarização; e vi) opinião final se a favor ou contra o modelo. Uma sétima categoria foi criada referente a uma questão colocada aos gestores pedagógicos e aos professores: liberdade de cátedra e de opinião em face da presença dos militares na escola.

Nas análises, como forma de suporte e de confronto às respostas dos questionários, foram utilizadas informações derivadas de indicadores nacionais (SAEB/ENEM) existentes relacionados ao desempenho escolar, em face da importância de aferir, por meio desses mecanismos, o que se procurou com esta pesquisa: a evolução ou não do desempenho, finalidade maior da implantação da militarização nas escolas públicas do DF, conforme discurso oficial materializado na própria política pública de suporte ao modelo.

Em face das regras de divulgação dos resultados do SAEB/ENEM (escolas que não atingissem um número mínimo de alunos que fizessem as provas não teriam seus resultados calculados), para algumas escolas não foi possível utilizá-los. Em face disto, foram utilizados também indicadores derivados do Censo Escolar¹⁴ de cada uma delas, a saber aqueles referentes à aprovação, à reprovação e ao abandono. Os dados do SAEB/ENEM e do Censo Escolar

¹⁴ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A pesquisa estatística abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional” (INEP, 2020d).

(mapas de aprovação, reprovação e abandono) constituiu um *mix* que possibilitou a comparação dos resultados de antes e depois da adoção da militarização.

Ressalta-se que, sobre a utilização dos indicadores, a política pública em análise teve início no ano de 2019, de forma que não há resultados suficientes desses exames para uma avaliação temporal mais ampla, pois, no intervalo entre o início da política pública em questão e a coleta das informações para a pesquisa, houve, quanto ao SAEB, apenas a edição de 2019, realizada após o transcurso de somente nove meses após a implantação da militarização. Quanto ao ENEM, foram duas edições, uma em 2019 e outra em 2020, porém a de 2020 ainda não tinha seus resultados divulgados quando do fechamento da pesquisa, o que limitou o uso do indicador apenas à edição de 2019. Já quanto aos dados do Censo Escolar, foram utilizados os dos anos 2017, 2018, 2019 e 2020 (dois anos antes e dois após a militarização). Note-se que o tempo transcorrido desde a implantação da militarização nas escolas pesquisadas compreende também um fator limitador importante para uma análise temporal mais extensa.

A pesquisa buscou ainda uma comparação das escolas com três estabelecimentos tipicamente militares do DF: o Colégio Militar de Brasília (vinculado ao Exército Brasileiro); o Colégio Militar Tiradentes (da Polícia Militar do DF); e o Colégio Militar D. Pedro II (do Corpo de Bombeiros Militar do DF). Assim, foram utilizados resultados do SAEB/ENEM destas, cujo objetivo foi o de traçar um paralelo com escolas tomadas pelo governo como “exemplo” a ser seguido em sua argumentação em favor do projeto.

Por fim, esclareço que em função da pandemia e do trabalho remoto (*home office*), foram utilizados meios alternativos que não o contato pessoal na abordagem aos respondentes: *e-mail*, telefone e *WhatsApp*. Porém, ressalta-se que a utilização de meios remotos como telefone (*WhatsApp/e-mail*) é uma possibilidade que não interfere no resultado, conforme Lobiondo-Wood e Haber (2001 *apud* SILVA *et alli*, 2006).

Embora esteja explícito nesta metodologia os limites impostos pelas vicissitudes derivadas da pandemia de Covid 19, e do próprio tempo decorrido desde a implantação da militarização, recordo Minayo (2017, p. 9) que afirma ao encerrar uma pesquisa a colocação de um final provisório em que muitas questões ficam em aberto, para as quais investigações futuras contribuirão com aprofundamentos necessários, até mesmo suscitados pela pesquisa em tela.

3 ESCOLAS MILITARES NO BRASIL

As experiências brasileiras com escolas militarizadas são diversas e já ocorrem há bastante tempo. Escolas com caráter militar — que se submetem às normativas educacionais quanto ao currículo, à duração de ano letivo, à partição em séries e a outras normativas que regulamentam a educação formal básica no Brasil — podem ser enquadradas em duas espécies: (a) os colégios militares típicos, os quais são vinculados às Forças Armadas (federais) e às corporações militares, como a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar (estaduais e municipais); e (b) as escolas cívico-militares, estaduais e municipais, que, por sua vez, trazem arranjos também distintos, com gestões tanto exclusivas por corporações militares e também compartilhadas entre educadores e militares.

Além disso, há situações atípicas como o que ocorre no Estado de São Paulo, onde há escolas vinculadas a uma fundação privada (Fundação Cruz Azul) mantida com recursos dos militares daquele estado. Portanto, são escolas privadas em que os militares, associados à fundação e seus dependentes, têm condições mais favoráveis tanto para ingresso quanto na mensalidade (CRUZ AZUL, c2021). Feita essa breve discussão, a seguir será apresentado um pouco mais sobre as instituições de ensino mencionadas.

3.1 ESCOLAS VINCULADAS ÀS FORÇAS ARMADAS

As Forças Armadas do Brasil (Exército, Marinha e Aeronáutica) têm em sua estrutura um Departamento de Ensino que, além da coordenação das escolas e dos centros de formação estritamente militar, são gestores de escolas com características de escolas civis, as quais atendem alunos do ensino regular. São unidades que acolhem estudantes que cursam as séries previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

As escolas descritas acolhem, em sua maioria, filhos de militares das próprias Forças Armadas, mas também civis sem nenhuma vinculação com alguma Força. Em geral, para acessar essas escolas, diferentemente do que determina a Constituição de 1988 quanto à oferta obrigatória aos cidadãos que buscarem educação, é necessário passar por processo seletivo para ingresso. Além disso, os estudantes pagam taxas, mesmo que em valores bem inferiores ao ensino tradicional privado. Outro aspecto que consiste em um diferencial é que tais escolas estimulam os estudantes a seguirem carreira militar nas respectivas forças às quais as unidades escolares são subordinadas.

As escolas militares têm características bastante específicas, quais sejam: obrigam o uso de fardamento; possuem um código disciplinar rígido que prevê normas a serem seguidas e sanções duras em caso de descumprimento; apresentam práticas castrenses, como hasteamento de bandeira e canto de hinos; e demonstram uma forte imposição de princípios morais derivados do ambiente militar. Sobre esses espaços educacionais, Faber (2017) afirma que:

Os códigos institucionais que vigoram no espaço de escolarização militar não comportam somente maneiras racionalizadas de organização deste, comportam também uma dimensão deontológica, composta por regras e regulamentos que devem ser seguidos sob a luz da disciplina, onde a não observação de tal sistema implica necessariamente em algum tipo de sanção (uma penalidade em troca da norma transgredida). (FABER, 2017, p. 19).

A unidade das Forças Armadas que mais se destaca quanto à oferta de escolas para civis, as quais acompanham as bases curriculares dos diversos anos de ensino conforme consta na BNCC, é o Exército Brasileiro, que conta com 14 colégios militares em diversas unidades da federação, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Colégios Militares do Exército Brasileiro e suas localizações

Unidades	Localização
Colégio Militar de Belém (CM Bel)	Belém – PA
Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH)	Belo Horizonte – MG
Colégio Militar de Brasília (CMB)	Brasília – DF
Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)	Campo Grande – MS
Colégio Militar de Curitiba (CMC)	Curitiba – PR
Colégio Militar de Fortaleza (CMF)	Fortaleza – CE
Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF)	Juiz de Fora – MG
Colégio Militar de Manaus (CMM)	Manaus – AM
Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)	Porto Alegre – RS
Colégio Militar de Recife (CMR)	Recife – PE
Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ)	Rio de Janeiro – RJ
Colégio Militar de Salvador (CMS)	Salvador – BA
Colégio Militar de Santa Maria (CMSM)	Santa Maria – RS
Colégio Militar de São Paulo (CMSP)	São Paulo – SP

Fonte: O autor (2021).

Porém, não é apenas o Exército que possui a modalidade. A Força Aérea Brasileira (FAB) também possui duas escolas que se enquadram nos parâmetros de espaços educacionais conforme determina o MEC. Trata-se dos colégios Brigadeiro Newton Braga, localizado no município do Rio de Janeiro, e Tenente Rego Barros, localizado no município de Belém, no Estado do Pará (FAB, c2021).

Além dos colégios Brigadeiro Newton Braga e Tenente Rego Barros, a Força Aérea Brasileira possui uma escola no município de Barbacena (MG), a EPCAR (Escola Preparatória de Cadetes do Ar), que vem a ser uma escola introdutória à carreira militar na FAB, cujos alunos são encaminhados posteriormente para escolas de formação de oficiais da Força. O ensino dessa unidade escolar se equipara à formação do Ensino Médio, fornecendo certificado de conclusão da referida etapa educacional, podendo seus alunos ingressarem no ensino superior. Dessa forma, pode ser alocada como um colégio militar a exemplo dos outros dois vinculados à FAB.

Assim como o Exército e a Aeronáutica, a Marinha do Brasil também possui uma unidade em que se ministra o Ensino Médio, o Colégio Naval, localizado no município de Angra dos Reis (RJ). O Colégio Naval, fornece certificado de Ensino Médio, mas estimula a busca de vagas nos jovens que desejam ingressar na carreira militar naval, tanto que o colégio foca a preparação dos alunos para o ingresso na Escola Naval, uma instituição de formação de oficiais da Marinha do Brasil.

3.2 ESCOLAS VINCULADAS ÀS CORPORAÇÕES MILITARES ESTADUAIS

Assim como as Forças Armadas têm escolas militarizadas de educação básica, em diversos estados da federação, há escolas de nível fundamental e médio (estaduais) administradas pela Polícia Militar e pelo Corpo de Bombeiros Militar, com a prevalência daquelas administradas pela Polícia Militar. A existência dessas instituições é mais recente do que a das escolas federais das Forças Armadas, mas, apesar disso, tais escolas também seguem um padrão bastante rígido de comportamento, com: código disciplinar rigoroso e punições quando há descumprimento; uso de farda; exigência de ordem unida; canto de hinos; dentre outros comportamentos assemelhados ao de quartéis militares. Um prosaico exemplo indica o rigor: há punição para gestos de carinho entre namorados.

Em geral, as escolas vinculadas à Polícia Militar recebem o nome de Colégio Tiradentes, estando presentes em 23 estados da federação. Já aquelas vinculadas ao Corpo de Bombeiros Militar recebem o nome de Colégio D. Pedro II, sendo sua presença menos ostensiva. Há, ainda, unidades tanto vinculadas à Polícia Militar quanto aos Bombeiros que recebem nomes de

personalidades dos respectivos estados em que estão situadas, em sua maioria de militares de destaque daquela unidade da federação.

As escolas militares vinculadas à Polícia e aos Bombeiros, embora atendam a alunos da sociedade em geral, cumprem, prioritariamente, o papel de atender a filhos dos militares ligados às respectivas corporações a que pertencem. Como instituições de ensino militar, têm sua administração feita por oficiais das respectivas forças e são alocadas dentro do organograma da força a que se refere, funcionando, assim, como uma espécie de setor ou departamento, cujas funções são ocupadas por patentes em função de sua importância.

Em alguns estados, é difícil diferenciar as escolas militares das escolas militarizadas. Aquelas são, desde a origem, instituições das corporações e possuem um caráter nitidamente militar, ao passo que estas, comumente, são fruto de políticas públicas de compartilhamento entre secretarias de educação e corporações militares.

Em diversos estados, há um verdadeiro entrelaçamento entre umas e outras, de forma que há casos em que se torna difícil identificar quais são originárias das corporações militares estaduais e quais são parcerias no que se convencionou designar de escolas cívico-militares. Isso ocorre, porque, em alguns estados, partiu-se de experiências de escolas constituídas pelas instituições militares que depois foram expandidas por meio de convênios com as secretarias de educação.

Assim, após intensa pesquisa, foi possível traçar um panorama o mais próximo possível das escolas que se constituem como militares por essência, ou seja, vinculadas à Polícia ou aos Bombeiros desde a sua origem. No Quadro 2 apresentado a seguir, está disposta a quantidade de escolas militares nas unidades federativas do Brasil. Como dito em parágrafos anteriores, em função de um entrelaçamento detectado entre escolas puramente militares e escolas cívico-militares em algumas unidades da federação, pode haver alguma sobreposição entre as escolas denominadas tipicamente militares e as escolas militarizadas (cívico-militares).¹⁵

¹⁵ Em função da diversidade de arranjos quanto à militarização das escolas públicas nas diversas unidades da federação, é possível que algumas unidades apontadas como vinculadas diretamente à Polícia Militar ou ao Corpo de Bombeiros Militar sejam, na verdade, escolas militarizadas a partir de modelos muito específicos adotados por algum estado, em que a militarização se consistiu em transferir escolas já existentes para a gestão integral das forças militares estaduais.

Quadro 2 – Unidades da federação, quantidade de escolas militares (Polícia Militar e Bombeiros) e municípios com esta modalidade escolar

Unidade da Federação¹⁶	Polícia Militar	Corpo de Bombeiros
Acre	02 unidades/02 cidades	01 unidade/01 cidade
Alagoas	02 unidades/02 cidades	_____
Amazonas	01 unidades/01 cidade	01 unidade/01 cidade
Bahia	06 unidades/05 cidades	_____
Ceará	04 unidades/04 cidades	01 unidade/01 cidade
Distrito Federal	01 unidade/01 cidade	01 unidade/01 cidade
Goiás¹⁷	_____	_____
Maranhão	05 unidades/05 cidades	12 unidades/09 cidades
Mato Grosso	06 unidades/06 cidades	01 unidade/01 cidade
Mato Grosso do Sul	02 unidades/02 cidades	02 unidades/02 cidades
Minas Gerais	30 unidades/26 cidades	_____
Pará	01 unidade/01 cidade	_____
Paraíba	01 unidade/01 cidade	_____
Paraná	06 unidades/06 cidades	_____
Pernambuco	02 unidades/02 cidades	_____
Piauí	01 unidade/01 cidade	_____
Rio de Janeiro	02 unidades/02 cidades	02 unidades/02 cidades
Rio Grande do Sul	06 unidades/06 cidades	_____
Rondônia	05 unidades/04 cidades	01 unidade/01 cidade
Roraima	01 unidade/01 cidade	_____
Santa Catarina	05 unidades/05 cidades	_____
São Paulo	11 unidades/07 cidades	_____
Tocantins	11 unidades/10 cidades	_____

Fonte: O autor (2021).

Há diferença entre uma escola constituída com valores militares e uma escola que se pretende formadora de cidadãos plenos. Embora todas as escolas militares afirmem ser a formação para a cidadania a meta primeira a ser alcançada, sua forma de organização,

¹⁶Ver relação das escolas por estados, municípios e força policial no Apêndice A.

¹⁷ Em Goiás, não há escolas estritamente das corporações militares. As escolas cívico-militares são integralmente administradas pela Polícia Militar (PMGO) e são chamadas de Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás.

disciplina, níveis de cobrança e punições previstas, dentre aspectos que as diferenciam de uma escola civil, não contribuem para isso.

A escola, por excelência, deve ser um espaço em que se cultiva o respeito, a disciplina, a formação de consciência crítica, tudo sob o manto inalienável da liberdade. Não é o que ocorre, infelizmente, nas escolas com inspiração militar. Lima (2018 *apud* Alves; Toschi, 2019, p. 639) constata que a escola militar busca formar pessoas obedientes em relação à ordem instituída, subservientes a uma sociedade autoritária, enfim, cumpre o papel de formar cidadãos passivos e alienados que contribuam com o processo de naturalização das diferenças sociais.

3.3 ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

Conforme já explicitado, no Brasil, de uma maneira geral, as escolas cívico-militares têm gestão compartilhada entre profissionais da educação e militares, embora existam modelos de administração exclusivamente militar, como no Estado de Goiás. Seu surgimento e expansão decorreram muito do aumento da violência no ambiente interno e, especialmente, externo da escola. Assim, os governos, nos três níveis, federal, estaduais (e distrital no caso do DF) e municipais se apoiam nessa ideia como argumento central na defesa do modelo.

O modelo de gestão militar da escola com atuação das corporações militares estaduais antecede a 1998; no entanto, a transferência de escolas públicas estaduais, que estavam em funcionamento, para a gestão da PM é um fenômeno iniciado em Goiás, em 1998. (LIMA, 2018 *apud* ALVES; TOSCHI, 2019, p. 635).

Aliado ao discurso de mais segurança e disciplina, os governos apoiam-se no ideal do desempenho, utilizando — quase sempre e de forma equivocada — o resultado alcançado pelos alunos de escolas vinculadas às corporações militares, especialmente os alunos dos colégios militares do Exército Brasileiro, como elemento de persuasão.

Assim, centrados no binômio “menos violência e mais disciplina” como fundamental para o alcance da melhoria do desempenho — e, por conseguinte, da educação —, diversas unidades da federação implantaram as escolas cívico-militares, uma política pública prometida a agir de forma contundente contra a violência e a indisciplina. Até 2019, diversos estados como Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Pará, Paraná, Rondônia, Roraima e Tocantins possuíam unidades escolares militarizadas.

Aos militares alocados nessas escolas cabe a gestão administrativa e o controle disciplinar, sendo reservada aos profissionais de educação a gestão pedagógica. Os militares que atuam em tais escolas, em geral, são da ativa, embora os governos responsáveis pela gestão

estimulem a entrada de militares da reserva, como ocorre nas escolas militarizadas do DF. Há, também, situações em que os militares ministram aulas, desde que tenham formação pedagógica específica na disciplina em que atuam.

A pergunta que fica é: por que as propostas de adoção de escolas em que as forças militares estão presentes na gestão ganhou corpo e tem se tornado uma panaceia? Essa é a pergunta a ser feita quando se procura compreender o alastramento do referido modelo no país e, por que, especialmente as famílias dos estudantes e um grupo considerável de trabalhadores na educação, incluindo professores e gestores escolares, protocolam apoio a ele.

A percepção de que a violência está incorporada ao ambiente escolar suscita um debate acerca das estratégias mais eficazes para superar as dificuldades que os estabelecimentos de ensino vêm enfrentando. Dentro dessa discussão, a polícia surge, em muitos casos, como um elemento central e acaba sendo apontada como uma alternativa para solucionar os problemas de segurança e violência. (ABRAMOVAY *et alli*, 2006, p. 305).

O que se depreende de estudos sobre a militarização das escolas civis no Brasil, quanto ao papel a que estas se prestam em uma sociedade dominada por valores burgueses, pode ser resumido pela observação de Alves e Toschi (2019):

Diferentes modelos de educação formal consolidam diferentes valores na vida adulta, e no caso das escolas militarizadas, o modelo ressalta um projeto de educação que consolida uma perspectiva de formação de um cidadão adequado à lógica do capital, do empreendedorismo, defensor da lógica meritocrática e alinhado a uma sociedade conservadora. (ALVES; TOSCHI, 2019, p. 639).

De acordo com pesquisa de Cunha (2021), dados de 2019 mostram que havia naquele ano 120 escolas cívico-militares no Brasil, espalhadas por 17 estados. Desse total, o maior número pertence ao estado de Goiás, pioneiro no modelo, com um número superior a 70 unidades. A tendência desde então tem sido de avanço, porém, em 2020, em função da pandemia de covid-19, houve um retrocesso na velocidade de adoção do modelo. Até mesmo a implantação das escolas cívico-militares dentro do PECIM/MEC do governo federal foi afetada, sofrendo atrasos, o que aponta para o não cumprimento da previsão inicial de se alcançar o número esperado até 2022.

Dentre os estados da federação, 25 fizeram acordos de parceria com o MEC para adotar o modelo previsto no PECIM/MEC, sendo São Paulo, por meio de sua Secretaria de Educação, o mais recente a anunciar a adesão. A seguir, será apresentada uma breve visão sobre o programa do governo federal.

3.4 PECIM/MEC: PROGRAMA DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - GOVERNO FEDERAL

O brasão das escolas cívico-militares do PECIM/MEC diz muito sobre a concepção do programa. Na Figura 1, a seguir, pode-se ver o brasão mencionado:

Figura 1 – Logo do Programa de Escolas Cívico-Militares do MEC



Fonte: MEC (c2021).

A esse respeito, Reis *et alli* (2019) apontam como, simbolicamente, a imagem fala o que o governo Bolsonaro pensa sobre a educação:

Observa-se a representação de um estudante (sendo uma criança do sexo masculino), um militar caracterizado com seu uniforme e o mapa do Brasil. Algumas perguntas podem orientar o exercício de interpretação crítica da imagem: Qual o espaço ocupado pelo (a) professor (a) nas escolas cívico-militares? Qual o espaço destinado à diversidade, visto que a ilustração não contempla, por exemplo, a presença feminina e o estudante adulto (público da EJA)? Por outro lado, a figura indica a centralidade atribuída aos militares na educação escolar pública do país, o que representa um ataque aos princípios constitucionais que regem o sistema educacional. (REIS *et alli*, 2019, p. 232).

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares do Ministério da Educação (PECIM/MEC) é subordinado à Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares do MEC. Ele foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, e conta atualmente com a adesão de 25 das 27 unidades da federação. O programa prevê a implantação, até 2023, de 216 escolas militarizadas em todo o país, a partir de convênios com governos dos estados, do DF e dos municípios.

Em 2020, primeiro ano de funcionamento do programa, foi prevista a instalação de 54 unidades em todo o território nacional. Em 2021, o número inicial foi elevado e passou a 74

unidades, distribuídas por 22 estados e pelo DF.¹⁸ O Quadro 3 apresenta, por unidade da federação, os municípios e o número de escolas que se tornaram (ou se tornarão) cívico-militares pelo PECIM/MEC. O quadro a seguir apresenta a quantidade de município selecionados para a implantação das escolas cívico militares. Nesta primeira seleção cada município teve/terá uma escola implantada. No caso do DF a seleção foi por Região Administrativa (RA).

Quadro 3 – Unidades da Federação e número de municípios (RAs, no DF)

Unidades da Federação	Nº de municípios
Acre	02
Alagoas	03
Amapá	02
Bahia	01
Ceará	04
Distrito Federal	02
Espírito Santo	04
Goiás	02
Maranhão	02
Mato Grosso	02
Mato Grosso do Sul	04
Minas Gerais	05
Pará	02
Paraíba	04
Paraná	02
Pernambuco	01
Rio de Janeiro	06
Rio Grande do Norte	03
Rio Grande do Sul	07
Rondônia	02
Santa Catarina	03
São Paulo	08
Tocantins	02

Fonte: O autor (2021).

¹⁸ Embora o site do MEC aponte o número de 74 unidades, a lista de municípios disponibilizada apresenta apenas 73.

O programa utiliza como lastro o modelo das escolas militares, especialmente do Exército Brasileiro, conforme explicita o inciso II do Artigo 5º do Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019. Já o inciso I do Artigo 8º determina que as Forças Armadas selecionem militares inativos para atuarem nas escolas que implantarem o modelo, que poderão, também, receber militares das corporações estaduais, caso necessário, conforme inciso V do mesmo artigo (BRASIL, 2019b).

Além disso, destaca-se a menção à observância da vulnerabilidade social como critério para a escolha das escolas que aderirem ao programa, conforme se depreende do inciso II do Artigo 3º, em uma clara demonstração de que o modelo se destina a regiões periféricas que atendam estudantes carentes. Tal discurso corrobora o intuito de contenção e adestramento de populações vulneráveis mais suscetíveis ao discurso oficial de que a qualidade deriva fundamentalmente de rígida disciplina imposta, rompendo com o princípio democrático de gestão que norteia a formação de cidadãos a partir de pressupostos de liberdade e de responsabilidade, conforme atestam Reis *et alli* (2019).

Por fim, é importante salientar que, diferentemente das inúmeras outras instituições de ensino do país — cujo financiamento vem das dotações orçamentárias do MEC e das Secretarias de Educação —, existirá para as escolas que aderirem ao PECIM/MEC uma alocação de recursos extras do Ministério da Defesa (Artigo 22 do decreto), explicitando, de saída, um elemento que pode fazer enorme diferença no desempenho das escolas: o volume de recursos alocados.

Embora haja grande propaganda por parte do governo federal quanto à possível excelência do modelo, o Decreto nº 10.004 determina a realização de consulta à comunidade escolar quanto à aceitação do modelo, de acordo com o inciso VI do Artigo 10 do referido decreto.

4 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DO DF E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, será apresentada uma visão sobre a organização administrativa do DF com ênfase na organização da educação e, ainda, na competência dos entes federados quanto à gestão educacional.

4.1 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DO DISTRITO FEDERAL

O Distrito Federal é uma unidade da federação cuja organização administrativa derivou da Lei nº 3.751, de 13 de abril de 1960. Ele foi inaugurado oficialmente em 21 de abril do mesmo ano pelo então presidente Juscelino Kubitschek. A administração do DF, as competências dos poderes, as eleições, enfim, toda a organização desta unidade da federação é regida pela Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF), promulgada em 8 de junho de 1993 pela Assembleia Constituinte Distrital.

O DF é um território autônomo que agrega características de estado e município, sendo o governo, portanto, responsável pela oferta de serviços e pela arrecadação tributária cabíveis aos dois entes. Ele é localizado na Região Centro-Oeste do Brasil, integralmente dentro do estado de Goiás, e possui uma área total de 5.779,9 km².

Atualmente, o DF é dividido em 33 Regiões Administrativas (RAs), cujos administradores são indicados pelo governador. O poder legislativo é exercido por uma assembleia legislativa, a Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), composta por 24 deputados denominados “distritais”, e não “estaduais”, como nas demais 26 unidades da federação, a quem cabe, dentre outras atribuições: a proposição e a votação das leis do DF; a apreciação e a deliberação de projetos de lei oriundos do executivo; o papel de fiscalizador dos seus atos; a prerrogativa de instalação de CPIs; e ainda a instalação e a deliberação sobre o afastamento do governador em processo de *impeachment*.

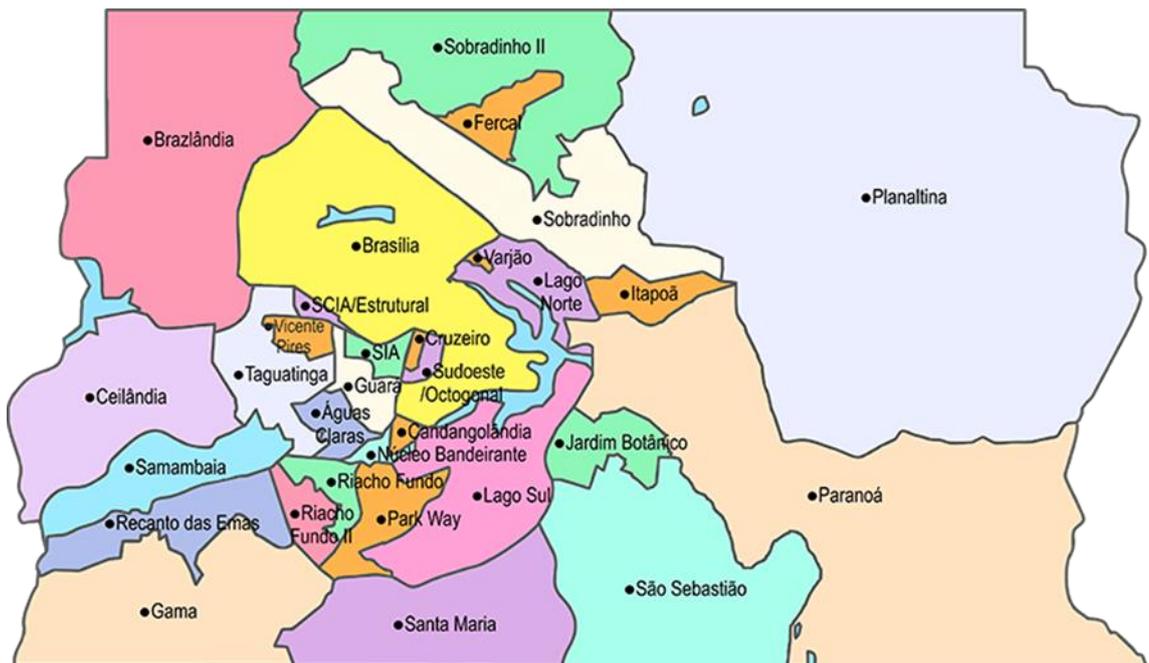
O Tribunal de Contas do DF (TCDF), órgão auxiliar do poder legislativo, é o responsável por apreciar as contas prestadas anualmente pelo governador, mediante parecer prévio a ser elaborado em sessenta dias, a contar de seu recebimento da Câmara Legislativa. Além disso, cabe ao TCDF realizar inspeções e auditorias de natureza contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial nas unidades administrativas dos Poderes Legislativo e Executivo e nas entidades da administração indireta, incluídas as fundações e as sociedades instituídas ou mantidas pelo Poder Público do DF.

No âmbito do aparato jurídico, o DF é atendido pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) e pelo Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), a quem cabe fiscalizar as leis e defender os interesses da sociedade do Distrito Federal e dos territórios. Tais instituições são de caráter federal com jurisdição local, criadas para atender ao DF e aos possíveis territórios federais, caso sejam criados.

A atual população residente no DF é de aproximadamente 3,1 milhões de habitantes, embora contando com a população em seu entorno — formado por 33 municípios dos estados de Goiás e de Minas Gerais, reunidos na Região Integrada de Desenvolvimento do Entorno (RIDE) — haja uma população aproximada de 4,75 habitantes (IBGE, 2021). Uma grande parte dos habitantes do entorno do DF trabalham e utilizam o aparato público da capital, o que gera impacto importante, especialmente na estrutura da saúde e da educação.

Em sua origem, as Regiões Administrativas do DF (um análogo aos municípios nos demais Estados da Federação – o DF, constitucionalmente não pode ter municípios), foram chamadas de “cidades satélites”, em função de sua destinação quase sempre apenas como local de moradia para os trabalhadores de Brasília. Posteriormente, em função de seu desenvolvimento econômico e de seu adensamento populacional, passaram a receber a denominação de “Regiões Administrativas”, ou simplesmente “RAs”, sigla da qual se segue um número (derivado da cronologia de sua criação) indicando qual é aquela região.

Figura 2 – Mapa administrativo do DF



Fonte: WORD PRESS.COM (2018)

O DF tem ainda diversas secretarias de estado, e dentre estas, a Secretaria de Estado de Educação do DF, responsável pela gestão das escolas públicas, incluindo as unidades que foram militarizadas, foco desta pesquisa (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

4.2 COMPETÊNCIAS DOS ENTES FEDERADOS QUANTO À EDUCAÇÃO

A educação básica constitui a modalidade de ensino formal a qual o Estado (nos três níveis: federal, estadual, distrital e municipal), constitucionalmente, obriga-se a oferecer como política pública para o conjunto da população, conforme o Artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A educação básica circunscrita à obrigatoriedade constitucional compreende os estudantes desde a educação infantil (aos 4 anos de idade) até o fim do Ensino Médio (o que corresponde a estudantes na faixa etária dos 17 anos, considerando o fluxo normal), o que perfaz um período de 14 anos de escolarização. Considera-se dentro dessa obrigatoriedade a oferta da educação a quem não teve acesso a ela na idade certa, o que ocorre por meio do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o qual opera, inclusive, como correção de fluxo.¹⁹

Constitucionalmente, conforme consta no Artigo 211 da Constituição, cabe aos níveis de governo, em regime de colaboração, a cobertura de todo o período de permanência dos estudantes durante o período escolar obrigatório. Prioritariamente, cabe aos municípios oferecer a educação infantil e o Ensino Fundamental, aos estados, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e, à união, o ensino superior (BRASIL, 1988). Cabe ressaltar que tal divisão aponta “atuação prioritária e não responsabilidade exclusiva” (ABREU; MARTINS, 2019, p. 12).

Além das determinações constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, “reforça em seus artigos a divisão das competências, bem como a articulação entre os entes para garantir a oferta da educação escolar” (ABREU; MARTINS, 2019, p. 13). Sobre a LDB, os autores assinalam também que:

Ao regulamentar esses dispositivos da Constituição Federal, a LDB explicita o que já se encontra implícito no texto constitucional, ao dispor (art. 8º, § 1º) que cabe à União “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. (ABREU; MARTINS, 2019, p. 13).

¹⁹ Entende-se como “correção de fluxo escolar” uma medida política e estratégica utilizada para adequar a série à idade dos alunos no Ensino Fundamental. O objetivo da correção é acabar com a distorção idade-série, considerada um dos maiores problemas enfrentados na educação pública brasileira (MENEZES; SANTOS, 2001).

Cabe à União a maior responsabilidade quanto à organização e à normatização da educação, porém não exclusivamente. Conforme Abreu e Martins (2019) apontam, a União, quanto à educação básica, incumbe-se de funções supletiva e redistributiva, responsabilizando-se por assistência técnica e financeira. Quanto à normatização, apontam os autores:

é exercida por meio da elaboração de normas gerais para a educação nacional, ou seja, de leis e decretos federais e de atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE). Por fim, cabe à União a função de planejamento e avaliação, por meio dos planos nacionais de educação e do sistema nacional de informações e de avaliação educacional (art. 9º, incisos I, V e VI), função exercida, por exemplo, por meio do Censo Escolar, Saeb, Prova Brasil, ENEM, e dos planos nacionais de educação (PNE), com duração decenal. (ABREU; MARTINS, 2019, p. 13).

Segundo as diretrizes constitucionais e infraconstitucionais contidas na Constituição Federal e na LDB (Artigo 11), que disciplina as responsabilidades dos níveis de governo quanto à educação, o Distrito Federal — por possuir legalmente características de ente federado estadual e municipal — responsabiliza-se pelas competências estaduais e municipais. Assim, cabe ao governo do DF organizar e oferecer educação desde a educação infantil até o Ensino Médio.

Acerca da competência dos entes federados quanto à educação, destaca-se que, no caso da União, há escolas da educação básica geridas pelo governo federal, como o Colégio Pedro II e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ), no Rio de Janeiro, bem como os colégios militares federais em diversas unidades da federação, os quais são vinculados ao Departamento de Educação e Cultura do Exército Brasileiro.

Ressalta-se, por fim, que, complementarmente, diversos estados e municípios — embora prioritariamente sejam responsáveis pelo Ensino Médio e educação fundamental, respectivamente — mantêm sob sua gestão escolas de ensino superior, a exemplo da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), no DF, a qual oferece cursos na área da saúde, a saber, medicina e enfermagem. No entanto, é importante esclarecer que o estabelecimento de unidades educacionais fora da competência original de municípios só pode acontecer “após atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1996).

4.3 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF)

A Secretaria de Estado de Educação do DF é uma das secretarias que compõem o governo do DF, a quem cabe — conforme materializado no Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016 —, além da gestão do ensino público nesta unidade da federação, dentre outras atribuições: i) propor e executar políticas públicas de educação; ii) ser responsável pelo cumprimento de normas e de diretrizes da educação nacional e local, assim como pela sua regulamentação quando for o caso; iii) ofertar educação básica a crianças, adolescentes, jovens e adultos do DF; iv) aplicar e gerir recursos públicos destinados à educação, bem como planejar, acompanhar e executar atividades orçamentárias e financeiras relativas aos recursos da secretaria; v) prover-se de recursos humanos, materiais e tecnológicos para suas atribuições; vi) utilizar dados de pesquisas, avaliações ou qualquer outra informação relevante para planejar, desenvolver e acompanhar o ensino em linha com o plano distrital de educação; e vii) celebrar contratos, convênios e parcerias, visando à execução das políticas públicas educacionais do DF.

A gestão do ensino público do DF consiste na responsabilidade sobre a educação infantil, a educação básica e a educação superior. As unidades escolares sob a gestão da SEEDF compreendem creches públicas e conveniadas, escolas públicas de educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, ensino de línguas, educação profissional e, também, a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) — instituição de ensino superior pública do governo do DF que oferece os cursos de medicina e de enfermagem em seus dois *campi*.

A SEEDF é subdividida em seis Assessorias, uma Unidade de Controle Interno, uma Corregedoria, uma Ouvidoria, uma Secretaria Executiva do Conselho de Educação do Distrito Federal, uma Secretaria Executiva do Conselho de Alimentação Escolar, uma Secretaria Executiva do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB,²⁰ sete Subsecretarias e, finalmente, quatorze Coordenações Regionais de Ensino (CRE), as quais são responsáveis diretas pela coordenação das 683 escolas públicas do DF (603 urbanas e 80 rurais).

Ao reunir características, direitos e obrigações de estados e municípios, o Distrito Federal, no que tange à educação, obriga-se a oferecer as modalidades de educação infantil, Ensino Fundamental e médio, conforme determinação constitucional. Assim, as unidades escolares onde foi implantado o modelo de escolas cívico-militares estão sob a gestão da SEEDF, em parceria com a Secretaria de Segurança do DF.

²⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, composto por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212 da Constituição de 1988 (FNDE, c2021).

4.4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL

Um dos argumentos contrários à adoção das escolas militarizadas é que elas agridem a gestão democrática das escolas, conforme preceituam a Constituição Federal e a LDB. Antes da abordagem sobre as escolas militarizadas no DF, segue um breve relato sobre a gestão democrática no DF.

A democratização da gestão das escolas é uma construção que vem desde a redemocratização ainda nos anos 1980 do século XX. A Constituição de 1988, em seu Artigo 206, inciso VI, já assegurava tal modelo como um de seus princípios. A eleição dos diretores das escolas e de outras instâncias de deliberação como conselhos escolares, emolduram as experiências mais conhecidas de materialização da gestão democrática. A esse respeito, Lima, Barboza Netto e Souza (2019) assinalam que

o sistema que oportuniza a eleição de diretores precisa contemplar políticas que proporcionem uma estrutura adequada. Para tal, são fundamentais órgãos colegiados que desenvolvam de forma articulada os projetos políticos pedagógicos em que alunos, comunidade, professores e demais profissionais estejam inseridos. O mecanismo desses órgãos, constituído em um processo democrático nas decisões escolares, assume um lugar privilegiado de resgate de espaços para debates. (LIMA; BARBOZA NETTO; SOUZA, 2019, p. 830–831).

O modelo de escolas cívico-militares implantado no DF vai de encontro às concepções de uma efetiva democracia na gestão de uma unidade escolar, conforme preconiza a Constituição, a LDB e a legislação que regula a gestão democrática nas escolas do DF, além de afrontar comportamentos consolidados com a prática democrática nas unidades de ensino públicas do DF. A gestão democrática atualmente em vigor no Distrito Federal, prevista na Lei nº 4.751/2012, foi uma conquista dos professores públicos, sendo que sua implantação percorreu um caminho que remonta ao ano de 1995, com a Lei nº 957. A gestão democrática nas escolas do DF pode considerar a promulgação da atual Constituição Federal como sua origem. Isso porque, a Constituição de 1988 estabelece as bases posteriormente materializadas na LDB, no PNE 2001–2011 (Lei nº 10.172/2001) e no PNE 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014), legislações que consolidaram o espírito previsto, desejado e esperado.

Antes da materialização em lei da gestão democrática, as escolas do Distrito Federal experimentaram um processo eletivo para as direções em função de um acordo coletivo firmado entre o governo da época (PT) e o Sindicato dos Professores do DF (SINPRO/DF). A primeira iniciativa legal foi propiciada com a Lei nº 957/1995, a qual, mesmo trazendo limitações, já

possuía elementos fundamentais que asseguravam a participação da comunidade escolar nos destinos da escola, conforme pode se depreender de seu Artigo 1º, inciso III: “[é] a escolha dos diretores da unidade de ensino, com participação direta da comunidade, de acordo com o estabelecido nessa lei” (DISTRITO FEDERAL, 1995).

Após esta experiência, (1995–1998), seguiu-se um grande retrocesso com a extinção da eleição direta (1999–2010). Nesse intervalo, foi sendo construído novamente o espírito da democratização das escolas, primeiro com a adoção de uma lista tríplice a ser submetida ao governador e, posteriormente, com a eleição precedida de um processo seletivo que limitava a possibilidade de concorrentes.

Com o governo empossado em 2011 (PT), foi possível resgatar na plenitude o debate sobre a gestão democrática e, enfim, em 07 de fevereiro de 2012, foi sancionada a Lei Distrital nº 4.751/2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, legislação em vigor até hoje (DISTRITO FEDERAL, 2012).

A referida lei inovou ao trazer mecanismos relevantes de participação com a instituição de diversos órgãos colegiados, a saber: Conferência Distrital de Educação; Fórum Distrital de Educação; Conselho de Educação do Distrito Federal; Assembleia Geral Escolar; Conselho Escolar; Conselho de Classe; e Grêmios Estudantil. Souza (2018) afirma que a prática democrática é fundamental na construção de sujeitos ativos e altivos, ao possibilitar aos alunos voz ativa nas decisões coletivas, derivadas de sua inserção nos espaços de construção e de consolidação dos saberes.

Tratar de qualidade da educação, violência escolar, disciplina e cidadania, necessariamente, obriga uma abordagem sobre a gestão escolar e sobre a sua democratização, compreendendo a democratização para além da simples instituição de eleições para a escolha dos gestores, elemento indispensável para que se alcance os objetivos na magnitude que precisam para o sucesso dos estudantes.

O Programa de Escolas Cívico-Militares do governo do Distrito Federal, em sua concepção, confronta-se com a gestão democrática, uma vez que o modelo compartilhado (nome escolhido para as escolas cívico-militares) adotado no DF, ignora os pressupostos da gestão democrática duramente conquistada pelo conjunto dos educadores do Distrito Federal — materializada na Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, a qual estabelece os parâmetros da gestão das escolas públicas do DF. A referida lei se choca de forma severa com o modelo das escolas cívico-militares, pois estas, em sua própria regulação conforme decreto que as criou,

determinam, sem nenhuma discussão com nenhum ator da comunidade escolar, vestuário, comportamentos e, até mesmo, tipo de penteado dos estudantes, por exemplo.

Assim, a gestão democrática, consubstanciada na lei aludida, estabelece, dentre outras determinações:

- i) participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;
- ii) autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
- iii) instalação de um Conselho Escolar com membros representantes eleitos de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, a quem compete, dentre outras atribuições, garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Pelo exposto, fica patente a incongruência do modelo de escola cívico-militar com uma gestão democrática, o que se choca com a premissa de que uma educação de qualidade deve atuar na construção de cidadania plena. Isso se faz coerente, pois qualquer atitude que cerceie a liberdade de expressão, a construção coletiva e a livre manifestação impõe, mediante medidas coercitivas por si só violentas, certos comportamentos que destroem fatalmente a perspectiva de uma construção democrática.

4.5 AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO DISTRITO FEDERAL E O MODELO DE GESTÃO COMPARTILHADA

Em seu primeiro mês de governo, o governador que assumiu o Distrito Federal em 2019, Ibaneis Rocha, anunciou a adoção da militarização das escolas públicas, utilizando o mesmo argumento de outras unidades da federação: a melhora da disciplina; a redução da violência; a formação cidadã; e a elevação do desempenho. É importante ressaltar que tal iniciativa não constava no programa de governo do então candidato.

Entre a divulgação da ideia e a efetiva prática do modelo, o governo do DF não precisou nem mesmo de trinta dias. Já no início do ano letivo de 2019, o projeto piloto da militarização se iniciava sob a alcunha de “Gestão Compartilhada”, em que forças de segurança pública (policiais militares e bombeiros militares) compartilhariam a gestão de escolas públicas com os profissionais da educação. Essas escolas receberiam o nome de “Colégios Cívico-Militares”.

O modelo adotado no projeto piloto de escolas cívico-militares no DF foi definido pela Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019, a qual foi posteriormente alterada pela Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020.

Pela portaria, o modelo foi adotado por quatro escolas da rede pública de ensino do DF. O documento determinava, entre outras coisas: a transformação dessas escolas em colégios da Polícia Militar do DF; a instituição, nessas escolas, de uma estrutura de gestão que compreendesse uma direção pedagógica e uma direção disciplinar, sendo que aquela seria exercida por profissional da educação e esta por profissional da segurança; e a determinação de que fossem alocados, nas escolas, policiais militares com restrição para o serviço de rua.

Além das quatro escolas do projeto piloto, desde a adoção do modelo no DF, mais oito escolas aderiram a ele, sendo seis ao modelo previsto na gestão compartilhada do DF, e duas ao PECIM/MEC. Em todas elas, a implementação do modelo foi precedida de uma discussão com os membros da comunidade escolar e de uma votação para decisão de aceitação ou não do modelo.

Destaca-se que, em duas escolas onde foi proposta a gestão compartilhada, não houve aprovação. São elas: o Centro Educacional GISNO e o Centro de Ensino Fundamental 407 (CEF 407), de Samambaia. Posteriormente, em nova votação, o CEF 407 aprovou a adoção do modelo. Quanto à escola GISNO, o governador tentou implantar o modelo, independente do resultado contrário, porém a pressão da sociedade e do Sindicato dos Professores do DF foi grande, fazendo-o voltar atrás.

Além disso, é importante ressaltar que o compartilhamento da gestão nas escolas cívico-militares do DF ocorre nos turnos matutino e vespertino, ficando o turno noturno fora das especificidades adotadas após a conversão das escolas em cívico-militares. Por fim, cada uma das escolas que adotaram o modelo foi contemplada com um aporte de R\$ 200.000,00 oriundos da SSP/DF.

Segundo a SEEDF, as 12 escolas do Distrito Federal foram selecionadas levando-se em consideração um indicador criado pelo próprio governo: o Indicador de Vulnerabilidade Escolar (IVE). As escolas escolhidas, segundo o governo, seriam aquelas que apresentassem uma classificação ruim no indicador, o qual foi desenvolvido com base nos seguintes índices e informações:

- ✓ **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb):** principal indicador de qualidade do ensino no Brasil;

- ✓ **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH):** medido anualmente com base em indicadores de saúde, educação e renda;
- ✓ **Mapa da Violência:** realizado pela Polícia Militar do DF, que mostra os índices de violência nos arredores das escolas;
- ✓ **Infraestrutura:** estrutura existente nas escolas que comporte atividades no contraturno.

Embora o principal critério de escolha das escolas tenha sido o IVE, é curioso observar que as escolas escolhidas não foram, necessariamente, aquelas com o pior indicador. Em relatório fornecido pela SEEDF, há escolas que foram incluídas na gestão compartilhada que apresentavam baixo risco de violência, bem como um baixo IVE se comparadas a outras que ficaram fora do projeto.

Analisando as informações fornecidas pela SEEDF, o que de certa forma pode explicar a situação, foi o fato de que outro critério foi utilizado para a escolha: a distribuição das escolas por regiões de segurança pública, um critério geográfico utilizado pela SSPDF para medir as ocorrências de violência. Tal critério seria uma maneira de todas as quatro regiões de segurança pública serem contempladas.

Por fim, ressalta-se outro aspecto curioso relacionado ao IVE e à escolha das escolas que adotaram a militarização: a colocação no *ranking* do IVE não obedeceu a um critério que correlaciona o índice à uma classificação geral que englobe todas as escolas públicas do DF de todas as Regiões Administrativas. Esse fato possibilitou a existência de escolas com um IVE mais alto em uma posição mais baixa no *ranking*, o que também pode ser explicado pela divisão do DF em regiões de segurança pública, embora esta informação não tenha sido disponibilizada pelas secretarias envolvidas: Educação e Segurança Pública.

Ressalta-se, ainda que, entre as dez escolas que adotaram a gestão compartilhada, quatro implantaram o modelo no início do ano letivo de 2019 (fevereiro), enquanto seis implantaram ao longo do segundo semestre de 2019. Além disso, as duas escolas que aderiram ao PECIM/MEC do governo federal, também implantaram o modelo no segundo semestre de 2019.

Na mesma linha do que ocorre em outras unidades da federação, o *modus operandi* das escolas cívico-militares do DF possui um código disciplinar bastante duro, o qual impõe comportamentos rígidos aos estudantes e acaba por resvalar no comportamento dos profissionais da educação que trabalham nas referidas escolas (as entrevistas desta pesquisa abordam o tema). Assemelhado ao que se impõe aos militares em quartéis, destaca-se, dentre as normas comportamentais do regulamento disciplinar, a criação de gradações de faltas em

leves, médias e graves, para as quais são determinadas sanções que vão desde simples advertência oral até a expulsão do aluno — eufemisticamente chamada de “transferência educativa”. O regulamento disciplinar é acompanhado de um manual do aluno e de um regulamento de uniformes que enfatizam as obrigações dos estudantes dos colégios cívico-militares do DF.

A portaria que regula a gestão compartilhada traz um aspecto que contraria o princípio da unidade escolar e apresenta grande possibilidade de conflito quanto à gestão, uma vez que deixa a aplicação de sanções aos estudantes exclusivamente a cargo dos militares. Soma-se a isso uma explícita determinação de que os professores das escolas escolhidas aceitassem os parâmetros de gestão, permitindo o direito de transferência em caso de discordância com o modelo, conforme se verifica na redação do Artigo 12 da portaria (DISTRITO FEDERAL, 2020).

4.5.1 Escolas que adotaram a gestão compartilhada no DF

Conforme mencionado anteriormente, foram dez as escolas que aderiram ao projeto de gestão compartilhada, sendo que quatro delas fizeram parte do projeto piloto: Centro Educacional 01 (CED 01), da Estrutural; Centro Educacional 03 (CED 03), de Sobradinho; Centro Educacional 07 (CED 07), de Ceilândia; Centro Educacional 308 (CED 308), do Recanto das Emas. Estas escolas serão tratadas no capítulo 5 a seguir.

Quanto as outras seis escolas da Gestão Compartilhada, todas adotaram o modelo no segundo semestre de 2019. Segue quadro com informações básicas sobre elas.

Quadro 4 – Escolas da Gestão Compartilhada

continua

Informações Escolas	Localização	Força de segurança parceira	Nº alunos atendidos e séries	IVE e posição no ranking
Centro Educacional (CED), Condomínio Estância III de Planaltina	Planaltina – RA do DF	PMDF	1.530/6º ao 8º ano do EF, EM e EJA (2º e 3º segmentos)	3,6/ 8ª
Centro Educacional 01 (CED 01), do Itapoã	Itapoã – RA do DF	PMDF	1.120/6º ao 9º ano do EF e EM	não fornecido

Quadro 4 – Escolas da Gestão Compartilhada

conclusão

Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01), do Núcleo Bandeirante	Núcleo Bandeirante – RA do DF	CBMDF	930/6º ao 9º ano do EF	3,2/21 ^a
Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01), do Riacho Fundo II	Riacho Fundo II – RA do DF	PMDF	2.680/6º ao 9º ano do EF e EJA (1º, 2º e 3º segmentos)	2,6/72 ^a
Centro de Ensino Fundamental 19 (CEF 19), de Taguatinga	Taguatinga – RA do DF	CBMDF	650/6º ao 9º ano do EF	4,1/1 ^a
Centro de Ensino Fundamental 407 (CEF 407), de Samambaia	Samambaia – RA do DF	CBMDF	960/6º ao 9º ano do EF	3,9/3 ^a

Fonte: SEEDF (2021)

4.5.2 Escolas do DF que aderiram ao PECIM/MEC do governo federal

A seguir, um quadro com informações básicas das duas escolas que aderiram ao PECIM/MEC do governo federal:

Quadro 5 – Escolas do PECIM/MEC

Informações Escolas	Localização	Força de segurança parceira	Nº alunos atendidos e séries	IVE
Centro de Ensino Fundamental 05 (CEF 05), do Gama	Gama – RA do DF	PMDF	580/6º ao 9º ano do EF	3,1/24 ^a
Centro Educacional 416 (CED 416), de Santa Maria	Santa Maria – RA do DF	PMDF	900/6º ao 9º ano do EF e EM	2,3/101 ^a

Fonte: SEEDF (2021)

5 PANORAMA DAS ESCOLAS DO PROJETO PILOTO

O governo do DF adotou o Projeto Piloto de Gestão Compartilhada em janeiro de 2019, segundo o qual serviria para experimentar o novo modelo de gestão. Tal projeto tomou forma a partir da edição da Portaria Conjunta nº 1, de 31 de janeiro de 2019, que determinava a conversão de quatro escolas da rede pública em colégios cívico-militares.

Conforme justificativas oficiais, as quatro escolas iniciais foram escolhidas em função do alto IVE. As escolas têm em comum serem localizadas em regiões periféricas e atenderem a um público socialmente mais vulnerável. A adoção do modelo foi precedida de discussão com toda a comunidade escolar e posterior deliberação quanto à adoção ou não da militarização.

Cabe destacar que, em duas dessas escolas — CED 07, de Ceilândia, e CED 308, do Recanto das Emas —, em votação aberta realizada após o debate, o modelo foi rejeitado pelo conjunto da comunidade, porém, o governo insistiu na realização de nova consulta. O CED 07, realizou nova votação em cédula, na qual foi aprovada a militarização. Por sua vez, o CED 30 realizou apenas uma reunião do Conselho Escolar (CE), órgão de deliberação máximo da escola, que conta com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, o qual aprovou o modelo por seis votos favoráveis. Registra-se que, quanto à situação do CED 308, embora a decisão tenha sido tomada por um órgão que representa toda a comunidade escolar, a decisão final reduziu sobremaneira a participação da comunidade. A Tabela 1 apresenta os números e percentuais de aprovação do modelo nas quatro escolas do Projeto Piloto.

Tabela 1 – Números e percentuais de aprovação do modelo nas quatro escolas do Projeto

Escolas	Votos favoráveis	Votos contrários	Total de votos²¹	% de aprovação
CED 01 da Estrutural	71	6	77	92,20
CED 03 de Sobradinho	556	29	585	95,04
CED 07 de Ceilândia	352	274	626	56,23
CED 308 do Recanto das Emas ²²	6	1	7	85,71

Fonte: O autor (2021).

Nas seções seguintes, serão apresentadas as quatro escolas do Projeto Piloto da Gestão Compartilhada no Distrito Federal.

²¹ Considerando apenas os votos favoráveis e contrários.

²² Número referente aos membros do CE.

5.1 CENTRO EDUCACIONAL 01 (CED 01), DA ESTRUTURAL

A referida escola, após a adoção da gestão compartilhada, passou a ser chamada de “Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal CED 01 da Estrutural”. A escola, segundo dados de 2020, possuía 56 turmas operando nos turnos matutino, vespertino e noturno, turmas da educação básica, distribuídas em todas as modalidades atendidas: ensino regular (com turmas inclusivas, que incluem alunos portadores de diversas deficiências, os quais são atendidos no contraturno por profissionais especializados²³) e educação de jovens e adultos (EJA). A gestão é compartilhada com a PMDF. A SEEDF não informou o IVE da unidade (PP CED 01 ESTRUTURAL, 2020).

Nas figuras a seguir, pode-se ver um pouco da fachada e das dependências do colégio:

Figura 3 – Fachada frontal da escola



Fonte: O autor (2021).

²³Turmas inclusivas são aquelas que integram “os alunos com necessidades especiais, em escolas regulares, por meio de uma abordagem humanística. Essa visão entende que cada aluno tem suas particularidades e que elas devem ser consideradas como diversidade e não como problema. Portanto, os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) fazem parte da rotina das escolas” (KOELLE, 2019).

Figura 4 – Fachada frontal da escola



Fonte: O autor (2021).

Figura 5 – Área interna da escola



Fonte: O autor (2021).

Figura 6 – Área interna da escola



Fonte: O autor (2021).

A escola localiza-se no Setor Central, Área Especial 3, na Região Administrativa da Estrutural e SCIA (RA 25). Tal RA, conhecida no DF como “Cidade Estrutural”, surgiu de uma antiga invasão de moradores de baixa renda que se instalaram próximo ao antigo lixão do DF. A RA foi se adensando à medida em que passou a receber moradores pobres sem condições de compra de um imóvel, os quais passaram a ocupar irregularmente a região. Por conseguinte, ela é habitada majoritariamente por cidadãos de renda muito baixa.

Em dezembro de 2020, a RA possuía um índice de desemprego de 21,9% e renda *per capita*, em 2018, de R\$ 570,30. Quanto ao IDH desagregado por Região Administrativa, o último dado refere-se ao ano de 2010, ocasião em que a RA apresentava o IDH de 0,616, um dos mais baixos do DF, cujo IDH geral, no mesmo ano foi de 0,824 (DIEESE; CODEPLAN, 2021).

Dentre os equipamentos públicos disponíveis na RA destacam-se cinco escolas que atendem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, incluindo ensino especial e EJA. Além disso, a RA tem duas Unidade Básica de Saúde (UBS), um posto da PMDF, Conselho Tutelar e uma unidade do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). A Tabela 2 apresenta dados sobre o quantitativo de pessoas de cada segmento da escola, segregados por gênero (masculino e feminino).

Tabela 2 – Quantitativo de pessoas de cada segmento da escola, segregados por gênero (masculino e feminino)

Segmentos	Equipe gestora²⁴	Professores efetivos²⁵	Professores temporários	Auxiliares de educação²⁶	Terceirizados²⁷	Estudantes²⁸	Militares
Gêneros							
Masculino	07	29	22	—	07	620	10
Feminino	09	41	29	04	21	666	05

Fonte: O autor (2021).

²⁴ Direção, vice, coordenadores, supervisores e secretaria (professores e assistentes podem compor a equipe gestora, de forma que os campos “equipe gestora” e “professores efetivos” podem trazer sobreposição de dados).

²⁵ Inclui direção, sala de recursos e readaptados.

²⁶ Assistentes e orientadores educacionais.

²⁷ Limpeza, cantina e vigilância.

²⁸ Inclui turmas do ensino regular. Quanto ao EJA, o sistema informatizado da escola não permite segregação por sexo, pois as peculiaridades dessa modalidade de ensino permitem a um mesmo aluno estar matriculado em mais de uma turma. Em função disso, o número de alunos não inclui os estudantes desta modalidade. Em números totais (masculino e feminino), a escola tem 468 alunos.

5.2 CENTRO EDUCACIONAL 03 (CED 03), DE SOBRADINHO

A escola, após a adoção da gestão compartilhada, passou a ser chamada de “Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal CED 03 de Sobradinho”. A escola, segundo dados de 2020, possuía 49 turmas de educação básica, operando nos turnos matutino e vespertino, distribuídas em: ensino regular (com turmas inclusivas, que incluem alunos portadores de diversas deficiências, os quais são atendidos no contraturno por profissionais especializados); e ensino especial (turmas específicas em classes especiais¹¹). A gestão é compartilhada com a PMDF. Com o IVE de 2,4, a escola ocupa a posição de número 91 no *ranking* do índice (PP CED 03 SOBRADINHO, 2020).

Nas figuras a seguir, pode-se ver um pouco da fachada e das dependências do colégio:

Figura 7 – Fachada frontal da escola



Fonte: O autor (2021).

Figura 8 – Fachada frontal da escola



Fonte: O autor (2021).

Figura 9 – Área interna da escola

Fonte: O autor (2021).

Figura 10 – Corredor de entrada da escola

Fonte: O autor (2021).

A escola localiza-se na Quadra 05, Área Especial nº 5, em Sobradinho/DF, na Região Administrativa de Sobradinho (RA 05), criada pela Lei nº 4.545/64, de 10 de dezembro de 1964. A RA é considerada uma região de renda média/alta e possuía, em dezembro de 2020, um índice de desemprego de 15,6% (DIEESE/CODEPLAN, 2021). Já a renda *per capita*, em 2016, era de R\$1.775,00 (REDE SOCIAL DE CIDADES, 2016). Em 2010, conforme dados da CODEPLAN, a RA apresentou um IDH de 0,837 (muito alto), porém a escola localiza-se em uma área de transição entre a RA 05, Sobradinho, e a RA 26, Sobradinho II, cuja população é majoritariamente de baixa renda e cujo IDH em 2010 foi de 0,616. O IDH geral do DF no mesmo ano foi de 0,824 (DIEESE/CODEPLAN, 2021).

Dentre os equipamentos públicos disponíveis na RA destacam-se: na educação, 22 escolas públicas, que atendem desde a educação infantil até o Ensino Médio, incluindo

educação especial e EJA; na saúde, 01 hospital regional e 04 unidades básicas de saúde (UBS); e, na área de segurança, possui 01 Delegacia de Polícia Civil, 01 Batalhão de Polícia Militar, 01 Companhia Regional de Incêndio (bombeiros) e 01 posto comunitário de segurança (CODEPLAN, 2018).

A Tabela 3, a seguir, apresenta dados sobre o quantitativo de pessoas de cada segmento da escola, segregados por gênero (masculino e feminino).

Tabela 3 – Quantitativo de pessoas de cada segmento da escola, segregados por gênero

Segmentos	Equipe gestora ²⁹	Professores efetivos ³⁰	Professores temporários	Auxiliares de educação ³¹	Terceirizados ³²	Estudantes ³³	Militares
Gênero							
Masculino	04	34	—	04	05	782	11
Feminino	06	53	—	12	05	810	—

Fonte: O autor (2021).

5.3 CENTRO EDUCACIONAL 07 (CED 07), DE CEILÂNDIA

Após a adoção da gestão compartilhada, a referida escola passou a ser chamada de “Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal CED 07 de Ceilândia”. A unidade, segundo dados de 2020, possuía 74 turmas de educação básica, operando nos turnos matutino, vespertino e noturno, distribuídas em todas as modalidades atendidas: ensino regular (com turmas inclusivas, que incluem alunos portadores de diversas deficiências, os quais são atendidos no contraturno por profissionais especializados), ensino especial e educação de jovens e adultos (EJA). Essa gestão é compartilhada com a PMDF. Com o IVE de 2,1, a escola ocupa a posição de número 115 no *ranking* (PP CED 07 CEILÂNDIA, 2020).

Nas figuras a seguir, é possível ver o logo da escola (Figura 13), a fachada central (figuras 14 e 15) e os alunos em formação para o hasteamento da bandeira (Figura 16).

²⁹Direção, vice, coordenadores, supervisores e secretaria (professores e assistentes podem compor a equipe gestora, de forma que os campos “equipe gestora”, “professores efetivos” e “auxiliares de educação” podem trazer sobreposição de dados)

³⁰Inclui direção, sala de recursos, readaptados e professores temporários.

³¹Assistentes, orientadores educacionais, vigilância, serviços gerais e biblioteca.

³²Limpeza, cantina, vigilância.

³³Inclui turmas do ensino regular e ensino especial.

Figura 11 – Logo da escola



Fonte: CAIXETA, TEIXEIRA; FUZEIRA (2019).

Figura 12 – Fachada frontal da escola



Fonte: CAIXETA, TEIXEIRA; FUZEIRA (2019).

Figura 13 – Fachada frontal da escola



Fonte: CAIXETA, TEIXEIRA; FUZEIRA (2019).

Figura 14 – Alunos em formação para hasteamento da bandeira (pátio interno da escola)



Fonte: CAIXETA, TEIXEIRA; FUZEIRA (2019).

A escola localiza-se na QNN 13 AE, Ceilândia Norte/DF, na Região Administrativa de Ceilândia (RA 09), criada pela Lei nº 49, de 25 de outubro de 1989, tornando-se a 9ª Região Administrativa pelo Decreto nº 11.921, de 25 de outubro de 1989. A RA é a mais populosa do DF (população superior a 440.000 habitantes) e originou-se em 1971 a partir de uma ação do governo destinada a alocar moradores de diversas ocupações irregulares (invasões) localizadas, principalmente, na Região Administrativa 01, comumente denominada “Plano Piloto”, área nobre do DF.

O nome da região deriva da sigla da estrutura criada para tratar da remoção de moradias irregulares, Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), acrescida do sufixo “-lândia” (terra, cidade). A RA, embora apresente comércio e serviços bastante desenvolvidos, bem como um setor industrial importante para o DF, é habitada majoritariamente por cidadãos de baixa renda, especialmente na zona de abrangência da escola, que atende estudantes de setores mais carentes da RA. A região possuía, em 2016, um IDH de 0,784 (alto),³⁴ ao passo que o DF apresentou naquele ano o índice de 0,831. O índice de desemprego, em dezembro de 2020, foi de 23% (DIEESE/CODEPLAN, 2021) e a renda *per capita*, em 2018, foi de R\$1.116,10 (PDAD, 2018).

Dentre os equipamentos públicos disponíveis na RA destacam-se: na educação, 105 escolas públicas, que atendem desde a educação infantil até o Ensino Médio, incluindo educação especial e EJA, além de escola de línguas e escola profissionalizante (algumas escolas

³⁴ Ver Rede Social Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis (c2021).

se localizam na recém-criada RA Sol Nascente/Pôr do Sol e, também, na área rural adjacente à RA); na saúde, 01 hospital regional, 01 Unidade de Pronto Atendimento (UPA), 16 Unidades Básicas de Saúde e 01 Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPs AD); por fim, na segurança, possui 05 delegacias de Polícia Civil, sendo uma delas especializada na mulher, 02 batalhões de Polícia Militar e 02 unidades do Corpo de Bombeiros Militar.

A Tabela 4, a seguir, apresenta dados sobre o quantitativo de atores de cada segmento da escola, segregados por gênero (masculino e feminino)

Tabela 4 – Quantitativo de pessoas de cada segmento da escola, segregados por gênero

Segmentos	Equipe gestora ³⁵	Professores efetivos ³⁶	Professores temporários	Auxiliares de educação ³⁷	Terceirizados ³⁸	Estudantes ³⁹	Militares
Gênero							
Masculino	08	40	21	03	09	870	13
Feminino	08	38	23	17	13	957	02

Fonte: O autor (2021).

5.4 CENTRO EDUCACIONAL 308 (CED 308), DO RECANTO DAS EMAS

Após a adoção da gestão compartilhada, a escola passou a ser chamada de “Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal CED 308 do Recanto das Emas”. A unidade, segundo dados de 2020, possuía 30 turmas de educação básica (Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio), operando nos turnos matutino e vespertino, com turmas inclusivas, que incluem alunos portadores de diversas deficiências, os quais são atendidos no contraturno por profissionais especializados. A gestão é compartilhada com a PMDF. Com o IVE de 2,9, a escola ocupa a posição de número 44 no *ranking* (PP CED 308 RECANTO DAS EMAS, 2020).

³⁵Direção, vice, coordenadores, supervisores e secretaria (professores e assistentes podem compor a equipe gestora, de forma que os campos “equipe gestora”, “professores efetivos” e “auxiliares de educação” podem trazer sobreposição de dados).

³⁶Inclui direção, sala de recursos e readaptados.

³⁷Assistentes e orientadores educacionais.

³⁸Limpeza, cantina e vigilância.

³⁹Inclui turmas do ensino regular e ensino especial. Quanto à EJA, o sistema informatizado da escola não permite segregação por sexo, pois as peculiaridades dessa modalidade de ensino permitem a um mesmo aluno estar matriculado em mais de uma turma. Em função disso, o número de alunos não inclui os estudantes de tal modalidade. Em números totais (masculino e feminino), a escola tem 610 alunos.

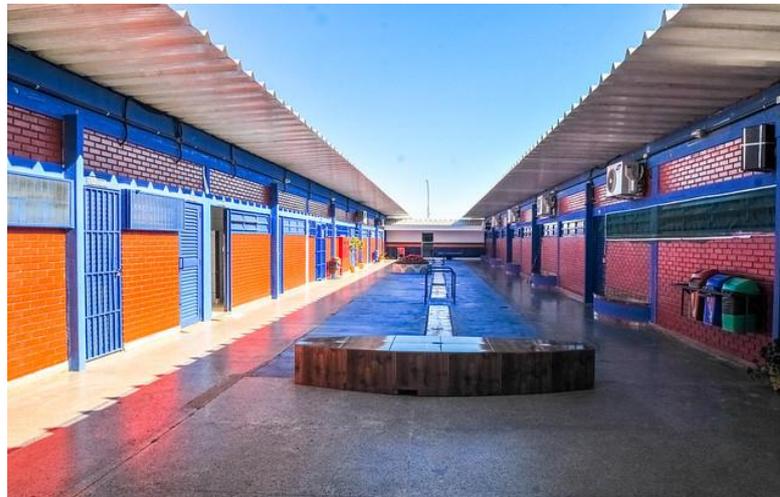
Nas figuras a seguir, pode-se ver a fachada externa da escola (Figura 18), o corredor de acesso às salas de aula (Figura 19), a área interna da escola (Figura 20) e o interior de uma das salas (Figura 21).

Figura 15 – Fachada da escola



Fonte: AGÊNCIA BRASÍLIA (2019).

Figura 16 – Corredor de acesso às salas de aula da escola



Fonte: BOTELHO (2020).

Figura 17 – Área interna da escola



Fonte: BOTELHO (2020).

Figura 18 – Interior de sala de aula da escola



Fonte: COMPARTILHAR ENSINO (c2020).

A escola localiza-se na Quadra 308, Conjunto 12, Lote 01, Área Especial na Região Administrativa do Recanto das Emas (RA 15), criada pela Lei nº 510/93, de 28 de julho de 1993, regulamentada pelo Decreto nº 15.046/93. Embora tenha recebido moradores de diversas outras Regiões Administrativas do DF — contemplados por programa habitacional do governo da época —, a RA foi criada para atender ao programa de assentamento do Governo do Distrito Federal e para erradicar, principalmente, invasões localizadas na RA I, Plano Piloto (Brasília). A RA é habitada majoritariamente por cidadãos de baixa renda, possuindo, em dezembro de

2020, um índice de desemprego de 21,9% (DIEESE/CODEPLAN, 2021) e, em 2018, renda *per capita* de R\$ 857,60 (WIKIPÉDIA, 2020), bem como um IDH de 0,781 (alto), em 2016.⁴⁰

Dentre os equipamentos públicos disponíveis na RA destacam-se: na educação, 29 escolas públicas, que atendem desde a educação infantil até o Ensino Médio, 01 centro de línguas, 01 unidade de internação para menores em cumprimento de medidas socioeducativas, além de 01 biblioteca pública com brinquedoteca; na saúde, 05 Unidades Básicas de Saúde (UBS), 01 Unidade de Pronto Atendimento (UPA), 02 Clínicas da Família e 01 Núcleo de Inspeção Sanitária; já na área de segurança destaca-se 01 Delegacia de Polícia Civil e 01 Batalhão da Polícia Militar.

A Tabela 5 apresenta dados sobre o quantitativo de atores de cada segmento da escola, segregados por gênero (masculino e feminino).

Tabela 5 – Quantitativo de atores de cada segmento da escola, segregados por gênero (masculino e feminino)

Segmentos	Equipe gestora ⁴¹	Professores efetivos ⁴²	Professores temporários	Auxiliares de educação ⁴³	Terceirizados ⁴⁴	Estudantes ⁴⁵	Militares
Gênero							
Masculino	03	12	11	01	07	516	17
Feminino	02	07	15	08	14	417	02

Fonte: O autor (2021).

⁴⁰ Ver Rede Social Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis (c2021).

⁴¹ Direção, vice, coordenadores, supervisores e secretaria (professores e assistentes podem compor a equipe gestora, de forma que os campos “equipe gestora” e “professores efetivos” podem trazer sobreposição de dados).

⁴² Inclui direção, sala de recursos e readaptados.

⁴³ Assistentes e orientadores educacionais.

⁴⁴ Limpeza, cantina e vigilância.

⁴⁵ Inclui todas as turmas do ensino regular.

6 RESULTADOS

A militarização das escolas públicas no DF é uma política pública adotada pelo governo de Ibaneis Rocha (com início em 2019), o qual privilegiou o discurso da elevação do desempenho e da diminuição da violência no ambiente escolar como justificativa para a sua implantação.

A política pública é uma iniciativa de determinado governo a qual visa garantir direitos, assistência ou prestação de serviços à população, constituindo “uma complexa interação entre o Estado e a sociedade [...] que inclui as relações travadas no campo da economia” (GIOVANNI, 2009). A avaliação dessas políticas deve ser parte componente de sua execução, principalmente por se tratar da alocação de recursos públicos — escassos, como se sabe —, almejando atendimento das demandas da sociedade. A avaliação permite aferir se determinada política pública está sendo efetiva, se está entregando à sociedade o que prometeu e, especialmente, o que a sociedade — a qual é a financiadora da política — está recebendo a partir de sua adoção.

Nesse sentido, este trabalho buscou investigar a militarização de escolas públicas do DF, focando, principalmente na percepção dos respondentes do questionário aplicado, se o modelo correspondeu ao que prometeu: elevar o desempenho e diminuir a violência nas escolas selecionadas. A busca dos elementos que sustentaram esta pesquisa calcou-se na tentativa de obter o máximo de informações sobre as alterações promovidas pelo novo modelo de organização escolar em uma perspectiva descritiva e exploratória acerca da nova realidade vivida pelos atores nas escolas. A seguir, serão apresentados os resultados do estudo.

6.1 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Primeiramente, serão abordadas opiniões depreendidas das respostas dos atores com foco na percepção sobre o desempenho dos estudantes. Aliado a isso, também estão registradas as opiniões sobre outros aspectos vinculados e apontados como fundamentais na defesa da nova concepção de gestão escolar a partir da militarização, especialmente no que se refere à disciplina e à violência no ambiente escolar. A entrada dos militares na gestão das escolas acarretou importantes mudanças no *modus operandi* cotidiano, tais alterações trouxeram impactos na vida da comunidade, impactos estes que buscamos aferir.

Como se poderá verificar, os resultados serão apresentados em quadros por segmentos dos respondentes, sendo o primeiro com as opiniões dos gestores pedagógicos e gestores

disciplinares (condensadas nas respostas do oficial chefe da Seção de Gestão das Escolas Compartilhadas da PMDF), e o segundo com as opiniões dos professores, abrangendo as seis categorias comuns a todos os atores: i) desempenho dos estudantes; ii) disciplina e violência; iii) regimento disciplinar e imposição da necessidade de cantar o hino nacional; iv) engajamento dos pais; v) alternativa à militarização; e vi) opinião final se a favor ou contra o modelo.

Na sequência, juntamente com outros achados da pesquisa, apresentaremos um quadro abordando a sétima categoria conforme dito na metodologia: liberdade de cátedra e de opinião em face da presença dos militares na escola, direcionada aos gestores pedagógicos e aos professores. Por fim, serão apresentadas, separadamente, as opiniões do representante do Sindicato dos Professores.

6.1.1 Síntese das respostas dos gestores

No Quadro 6, a seguir, apresentamos a síntese das respostas dos gestores escolares de acordo com as seis categorias pré-definidas:

Quadro 6 – Síntese das respostas dos gestores pedagógicos e disciplinares

CATEGORIAS	Desempenho	Disciplina	Regimento escolar e prática de cantar o hino nacional	Presença e participação de pais na escola.	Alternativa à militarização	Militarização
GESTORES						
Gestor 1	↑	↑	↑	↑	↓	↑
Gestor 2	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Gestor 3	≡	↑	↑	↑	↑	↑
Gestor 4	↑	↑	≡	↑	↑	↑
Gestor disciplinar	≡	↑	≡	↑	↑	↑

Fonte: O autor (2021).

LEGENDA:

↑ = Melhorou

↑ = Concorda

↑ = Há alternativa

≡ = Sem opinião

↓ = Não há alternativa

↑ = A favor

A partir de agora, destacaremos algumas respostas ilustrativas que ajudam a compreender as opiniões dos respondentes.

- ✓ O gestor disciplinar, indagado sobre um possível desguarnecimento de militares nas funções inerentes a eles quanto à segurança, afirmou: *“Dentre as diversas modalidades do exercício da segurança pública encontra-se a prevenção primária do crime que se caracteriza pela implementação de medidas indiretas de prevenção, consistentes em evitar que fatores exógenos sirvam como estímulo à prática delituosa. Trata-se normalmente de medidas sociais por meio das quais o Estado garante acesso ao emprego e a direitos sociais como segurança, educação e moradia. Dentro dessa ótica a presença da Polícia Militar nas escolas contribui não apenas para a educação, mas também para a melhoria da sensação de segurança na escola e em suas imediações. Importante ressaltar também que conforme determinação dada pela PORTARIA CONJUNTA nº22 DE 28 DE OUTUBRO DE 2020, os Colégios Cívico-Militares, deverão ser inseridos em comunidades com alto Indicador de Vulnerabilidade Escolar, ou seja, comunidades onde haja, entre outros fatores, elevada incidência criminal”*;⁴⁶
- ✓ O gestor da Escola 3, sobre o novo regimento, afirmou *“[...] esta orientação está prevista no regulamento da ECM (escolas cívico-militares)”*;
- ✓ Sobre uma alternativa à militarização, o gestor disciplinar reforçou sua posição com o argumento: *“A escola de gestão compartilhada enfatiza a disciplina como fator essencial na formação do indivíduo. [...] Por meio dela é possível a preparação de cidadãos mais conscientes do seu papel social e do desejo de fazer com que seu país seja próspero. Ela é um dos valores fortemente trabalhados para que o aluno tenha consciência de que, ao longo de sua vida, será necessário reconhecer que ele não apenas faz jus aos seus direitos, mas também deve cumprir com os seus deveres [...] o modelo pedagógico com elementos do militarismo é melhor para que seja possível preparar os jovens alunos para a vida”*;
- ✓ Ainda sobre a questão anterior, o gestor da Escola 1 disse: *“Não é a militarização em si e sim a disciplina que vai melhorar as escolas do DF, importante entender que a escola não foi militarizada, existe um grande equívoco por parte de algumas pessoas nessa fala “militarização”, a escola é compartilhada, a gestão pedagógica é responsável pela aprendizagem e a disciplinar pela organização e disciplina”*. Ressalta-se que o argumento de que não se trata de militarização foi também utilizado por outros profissionais da escola, tanto gestores quanto professores;

⁴⁶ As respostas foram apresentadas assim como apareceram no questionário. Portanto, há a possibilidade de serem encontradas algumas questões gramaticais não condizentes com a norma padrão.

- ✓ A respeito da opinião final sobre o modelo, o gestor da Escola 3 afirmou: “[...] a partir do momento que a comunidade tem o poder de escolher o que quer, e ela opta por este tipo de gestão, nós servidores públicos devemos acatar e servir a comunidade dentro de suas escolhas e necessidades. Isto é democracia”. Este argumento, embora importante, vai de encontro ao respeito ao princípio democrático, pois, a comunidade escolar, em votação aberta rejeitou o modelo, porém, a direção da escola realizou nova votação de forma fechada, em que o modelo foi aprovado, ou seja, a decisão inicial, tomada após a assembleia em que favoráveis e contrários ao modelo expuseram seus argumentos, não foi acatada.

6.1.2 Síntese das respostas dos professores

No Quadro 7, a seguir, apresentamos a síntese das respostas dos professores de acordo com as seis categorias pré-definidas:

Quadro 7 – Síntese das respostas dos professores

CATEGORIAS		Desempenho	Disciplina	Regimento escolar e prática de cantar o hino nacional	Presença e participação de pais na escola	Alternativa à militarização	Militarização
PROFESSORES (P)							
Escola 1	P. 1						
	P. 2						
	P. 3						
Escola 2	P. 1						
	P. 2						
	P. 3						
Escola 3	P. 1						
	P. 2						
	P. 3						
Escola 4	P. 1					47	
	P. 2						

Fonte: O autor (2021).

LEGENDA:

■ = Melhorou	■ = Não há alternativa	■ = Sem opinião
■ = Concorda	■ = Há alternativa	■ = Não se alterou
■ = Discorda	■ = Contra	■ = A favor

A partir de agora, destacaremos algumas respostas ilustrativas que ajudam a compreender as opiniões dos respondentes, bem como ajudam a delinear a visão geral desses atores sobre o referido modelo escolar.

⁴⁷ Respondente não optou por nenhuma opção do questionário.

ESCOLA 1

- ✓ Quanto ao desempenho e à disciplina, foi unânime a afirmação de que a disciplina rigorosa contribuiu sobremaneira. Destacamos, aqui, a opinião de P.1, o qual afirmou que: *“após a instituição da Escola Cívico-Militar, os ambientes de debate e construção do saber estão mais fluidos. Há um comprometimento maior do estudante na preservação do ambiente de sala de aula como espaço de formação”*;
- ✓ Sobre o regimento escolar, P.2 afirmou que *“uso de coque no cabelo, brincos mais extravagantes, porque não permitir, em que isso atrapalha?”* e prosseguiu: *“ordem unida, hino nacional, civismo, não temos do que nos orgulhar do atual momento”*
- ✓ Quanto à opinião global sobre a militarização, P.1 e P.3 são indiferentes, embora argumentem ser facultativa aos pais a escolha; P.2 é contrário e argumentou dizendo que a: *“polícia precisa reconquistar a sociedade pois essa a vê como inimiga e a escola poderia servir como mecanismo de aproximação pela polícia [...] há também o aspecto financeiro, pois os militares que vão para as escolas são gratificados, uma injustiça”*.

ESCOLA 2

- ✓ A respeito da melhora quanto à disciplina, é interessante o apelo à força simbólica da presença da polícia no argumento de P.1: *“[...] pelo simples fato de que a autoridade militar, por si só, já inibe e desencoraja atos de violência, além de transmitir uma maior sensação de segurança dentro e nos arredores da escola”*;
- ✓ É relevante destacar, sobre o regimento das escolas militarizadas, uma argumentação que apela para a importância da padronização e para um patriotismo sem críticas quanto à obrigatoriedade de se cantar o hino nacional, a exemplo da argumentação de P.3: *“[...] isso [o uniforme] diminui a comparação que sempre existiu entre os estudantes com relação às vestimentas”* e de P.2 *“Patriotismo... Antigamente a gente cantava e não colocávamos nenhuma barreira diante disso...”*;
- ✓ Comentando sobre se há alternativas à militarização, P.1 reforça o argumento do governo na defesa do modelo: *“o modelo militar contribui sobremaneira para a melhoria do ensino. Tendo em vista que, minimizando as questões disciplinares, torna-se mais fácil para a gestão pedagógica otimizar o tempo em prol de ações voltadas às aprendizagens significativas. Isso é comprovado pelos índices obtidos pelas escolas militares já consolidadas no país”*. Trata-se de uma argumentação que embute um desconhecimento sobre a totalidade da realidade das escolas militares, pois estas não se sustentam exclusivamente na manutenção de um regime disciplinar rígido, pois outros

elementos são importantes para o desempenho destas escolas, sendo impactante mecanismos de seleção para a entrada, presença de equipamentos didáticos fundamentais como laboratórios equipados, entre outros.

- ✓ A respeito da opinião global, há dois comentários interessantes: P.1, com argumentos mais fortes do que os empregados pelo gestor da escola na defesa do modelo, afirmou que *“O processo de militarização, considerado controverso por parte significativa de educadores, tem boa aceitação da comunidade onde o modelo foi implementado. E, ao contrário do que é especulado, os militares não interferem na gestão pedagógica e sempre buscam realizar as atividades conformes suas atribuições e que estão em consonância com o princípio da gestão democrática do ensino público”*; e P.2 enfatizou a questão da disciplina e da violência, dizendo que somente forças policiais poderiam solucioná-la: *“o caos de antes era incontrolável e nenhuma outra entidade ou órgão do governo estava com a escola para poder ajudar ou providenciar melhorias ou ajuda para as direções anteriores ou atual”*.

ESCOLA 3

- ✓ Sobre a questão da violência e da disciplina, observa-se, a exemplo de outros respondentes, uma preocupação quanto a situação específica da escola, conforme fica patente na argumentação de P.1: *“[...] um dos motivos dos policiais/monitores estarem nesta escola é por conta dos grandes números de ocorrência de violência e extrema violência dentro da escola”*;
- ✓ Quanto à imposição do novo regimento, causa estranhamento a argumentação de P.1 ao dizer que *“não faz mal”*; um argumento que desconsidera o caráter autoritário do regimento, em um ambiente que deveria prezar pela construção da cidadania com liberdade e democracia.
- ✓ A justificativa de P.1 quanto à elevação da presença dos pais é justificada pelo fato de que os descontentes, provavelmente, são instados a retirar os filhos: *“[...] muitos pais procuram nossa escola para matricular seus filhos, ou seja, este perfil de pai tornou-se mais presente”*;
- ✓ Analisando alternativas à militarização, é surpreendente a falta de argumentos lógicos em defesa do modelo. A esse respeito, P.1 apela ao bordão sobre o poder de escolha da comunidade *“[...] não é o único caminho, mas a comunidade pode escolher”*, já a afirmação de P.2 transparece uma falta de argumentos *“é um dos melhores caminhos”*.

ESCOLA 4

- ✓ P.2 apresentou uma resposta sóbria quanto à melhora do desempenho: “[...] *ainda não houve essa melhora no desempenho escolar no primeiro ano de implementação. Logo em seguida veio a pandemia que dificulta muito essa análise, uma vez que muitos alunos não estão acessando a plataforma para acompanhar as aulas remotas*”;
- ✓ Importante destacar a resposta de P.2 sobre a ocorrência de violência e a melhora da disciplina, o qual, embora registrando a não alteração, concorda que, em parte, houve avanços, porém com pouco reflexo na disciplina especificamente: “*Muitos alunos ainda não se adaptaram ao regime de gestão compartilhada e continuam apresentando indisciplina em sala de aula, como conversas excessivas, não realização de atividades propostas, desacato a professores etc. Muitas vezes esses alunos usam essa indisciplina como forma de desafiar as regras impostas pelo regime militar, pois não concordam com tais regras*”. Este é uma reflexão importante que deve propiciar um debate sobre a resistência dos estudantes quanto ao caráter autoritário deste modelo de escola, o que de resto representa simbólica e explicitamente o desejo de exercício da liberdade, como explicitou Minayo *et alli* (1999, p. 116).
- ✓ É interessante observar como o P.2 da referida escola destoa do conjunto de professores como um todo. Assim, mesmo concordando com certos aspectos, ele faz questão de registrar observações extremamente pertinentes. Sobre o regimento, mais uma vez, apresenta a discordância quanto à imposição de certas medidas: “*Em relação ao fardamento, acho muito bonito e concordo. Ainda mais que os alunos não terão custos para adquirir a farda, pois será repassada pelo GDF. Em relação ao corte de cabelo não sou a favor, pois é algo que interfere na individualidade e até na autoestima de cada aluno. Talvez padronizar um penteado eu até concordo, mas ser obrigado a cortar, não. Em relação à proibição ao uso de acessórios e unhas grandes eu também não concordo, já que essa proibição para os militares é uma forma de garantir a segurança dos mesmos num eventual confronto direto com bandidos. Esse não seria o caso dos alunos/alunas, pois eles não estão sendo treinados para tal atribuição*”. Além disso, P.2 também se posiciona criticamente quanto à presença dos pais no cotidiano escolar: “*A presença dos pais na escola e na vida escolar dos alunos ainda é um grande problema para a escola. Normalmente essa presença acontece quando o pai/responsável é convocado para comparecer por motivos de indisciplina ou baixo rendimento dos alunos. Ainda não é uma presença voluntária. Durante a pandemia, essa participação dos pais diminuiu consideravelmente. Nas reuniões realizadas de*

forma online, a participação não tem chegado a 20% do total de pais ou responsáveis”. Este argumento corrobora a dificuldade do acesso remoto, seja pela carência de recursos (esta escola se localiza em uma das regiões mais carentes do DF), seja pela incapacidade de manusear equipamentos. Isto chama a atenção para a realidade dos próprios alunos quanto ao acesso ao ensino remoto.

- ✓ Quanto a alternativas à militarização, P.1, embora com opiniões fortemente favoráveis ao modelo em outras respostas, apresenta, na linha de desconsiderar as opções postas pelo questionário (“sim”, “não” ou “não tenho opinião”), um argumento esquivo: *“Sou pensante e não preciso que pensem por mim. Acho que não temos que militarizar todas as escolas! Sou contrário a isso, porém concordo que se implementem algumas escolas com a Gestão compartilhada e deixar a comunidade escolher o que eles querem...Isto é Democracia!!!”.* É interessante observar que, na categoria “opinião global sobre a militarização”, o referido respondente se posiciona favoravelmente, mas fundamenta com ressalvas: *“Porém acho que isto é para algumas situações... NÃO acho que deva militarizar todas as escolas. Acho inclusive que oferecer várias formas de condução da educação é salutar para o sistema”.*

6.1.3 Outros achados da pesquisa nas respostas dos questionários

À exceção do representante da PMDF, aos demais atores foi perguntado se houve alguma forma de intimidação com a presença dos militares, seja explícita ou velada, que tenha influenciado no dia a dia quanto à liberdade de cátedra e de opinião, especialmente em diálogos com representantes do Sindicato. A seguir, nesta subseção, apresentaremos essa última categoria — conforme o Quadro 8 a seguir —, bem como outros temas relevantes relacionados à adoção do modelo cívico-militar.

Quadro 8 – Opinião sobre situações de desconforto e ameaça à liberdade

RESPONDENTES	Gestores pedagógicos	Professores
ESCOLAS		
Escola 1		
Escola 2		
Escola 3		
Escola 4		

Fonte: O autor (2021).

LEGENDA:

= Não houve (militares parceiros)

= Parcialmente (olhares estranhos, mas sem interferência)

Sobre a referida questão, destacamos as opiniões do: (i) gestor da Escola 2, o qual disse que, *“No início houve uma preocupação quanto a uma intervenção na área pedagógica, mas foi rapidamente dissipado”*; (ii) do gestor da Escola 3, ao dizer que *“Os militares são aliados na construção de um espaço escolar harmônico para o desenvolvimento pedagógico”*; e (iii) do P.2 da Escola 1, o qual afirmou que *“Em alguns momentos sim. Não há interferência nas aulas, porém percebo olhares estranhos quanto à minha aparência”*. Esta observação coloca um necessário ponto de reflexão sobre o papel de forças de segurança na gestão das escolas, especialmente da polícia militar, que se caracteriza pela rigidez de comportamento quanto à aceitação da diferença. Destaco que o regimento disciplinar das escolas militarizadas aborda de forma enfática a necessidade de padronização de comportamentos quanto à aparência e ao visual dos estudantes.

Foi arguido a todos os respondentes se a alocação de militares nas escolas poderia desguarnecer seu trabalho prioritário: prestar assistência à sociedade quanto à segurança pública e à proteção da vida. Interessante destacar sobre esse aspecto uma similaridade nas justificativas de todos os gestores pedagógicos ao afirmarem que a presença de policiais militares e de bombeiros militares não desguarnece a obrigação constitucionalmente prioritária desses servidores.

Similar, também, foi a argumentação de que os profissionais da segurança pública alocados nas escolas possuem restrições de atuação no serviço ostensivo com a comunidade, estando à disposição para *“serviços internos ou burocráticos”*. Curioso é que nenhum dos gestores pedagógicos apresentou qualquer crítica ao fato de a presença de profissionais de segurança afastados das ruas por restrições representar algum risco à comunidade escolar, até

porque o maior fator de afastamento dos profissionais de segurança do serviço na rua ocorre por razões médicas e, em especial, por estresse ou outros fatores psíquicos.

Embora possa parecer contraditório, apenas o representante dos gestores disciplinares não utilizou o argumento mencionado, fundamentando sua resposta com um argumento técnico e importante: o de que a atuação da polícia no interior das escolas contribui com a prevenção primária da criminalidade, papel das forças de segurança. Este argumento levanta a necessidade de se proceder a um debate criterioso sobre a visão da polícia quanto à população que mora nos bairros periféricos, pois, esta constitui o público preferencial das escolas que foram militarizadas no DF. Depreende-se desta afirmação uma percepção preconceituosa de que pode haver entre os estudantes potenciais infratores, o que pode determinar uma ação, antes de preventiva, reativa por parte da polícia, desencadeando eventos de reprodução da violência.

Aos gestores pedagógicos, foram postas outras questões específicas. Sobre elas, as respostas foram:

- ✓ Quanto ao porte de armas de forma visível: os policiais alocados na escola usam armas, e os gestores argumentam ser uma prerrogativa da categoria, não havendo nenhuma observação desfavorável ou qualquer questionamento quanto ao aspecto simbólico disso. A esse respeito, a Escola 2 respondeu: *“Como PMs, podem portar”*;
- ✓ Quanto aos processos seletivos para ingresso nas escolas — prática corrente em praticamente todas as unidades da federação que adotaram a militarização —, todos afirmaram que não existem nem há previsão de virem a ocorrer;
- ✓ Quanto à utilização de fardamento — à exceção do gestor do CED 01, que não respondeu à pergunta —, todos afirmaram que, embora haja a previsão, até agora, somente foram fornecidas camisetas com o logo das escolas, o que é praticado em todas as escolas, caracterizando o descumprimento de uma das obrigações governamentais contidas no projeto. Veja a resposta da Escola 3: *“O uniforme das escolas públicas do DF tem sido fornecido pela SEDF. Ainda não há previsão de fardamento, somente camiseta como nas demais escolas públicas”*.

Finalmente, é necessário registrar alguns aspectos relacionados à questão da alocação de recursos nas escolas que foram militarizadas. Conforme a Secretaria de Segurança Pública do DF (SSP/DF), o custo do convênio suportado pela Secretaria ficou em, aproximadamente, R\$ 200.000,00 por unidade militarizada. Já sobre o aporte de mais recursos financeiros por parte da Secretaria de Estado da Educação (SEEDF), embora tenha sido promessa do governo quando da implantação do modelo, o que se depreende das respostas dos gestores pedagógicos

— os quais também são responsáveis pela gestão administrativa das escolas — é que, até o fechamento desta pesquisa, não houve o cumprimento da promessa de uma maior alocação de recursos nas unidades militarizadas.

Todas as escolas públicas do DF possuem à sua disposição, para custeio de pequenos reparos — quais sejam: pintura, consertos de telhados e de pisos, bem como despesas a partir da compra de materiais como computadores e impressoras, que se incorporam ao patrimônio da unidade —, uma verba orçamentária denominada Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF).⁴⁸ A esse respeito, os gestores dos CED 01 e CED 308 afirmaram ter havido elevação dos repasses do referido programa; já os gestores dos CED 03 e CED 07 afirmaram não ter havido elevação de recursos do programa após a militarização, evidenciando uma assimetria de tratamento, cuja justificativa não foi objeto desta pesquisa.

6.1.4 A opinião do Sindicato dos Professores do DF (SINPRO/DF)

O Sindicato dos Professores do DF, que representa os professores da rede pública de ensino, desde o anúncio da criação do Programa de Gestão Compartilhada do DF, posicionou-se contra o programa e fez intensa campanha contra a adoção do modelo, participando de todos os debates com a comunidade escolar, ocasião em que expôs seus argumentos contrários (entre outras iniciativas contra o projeto). Tais debates precederam a implantação da militarização nas escolas, e o Sindicato apontava os problemas decorrentes da adoção do modelo e das alternativas a ele.

Em face desta posição já conhecida do Sindicato, considerei relevante conhecer os argumentos que sustentassem tal posição. Com esse fito, um dos respondentes do questionário foi um dos diretores da entidade, responsável direto pelo acompanhamento da política pública em nome do Sindicato, cujas respostas sintetizam o pensamento da instituição.

A exemplo das entrevistas feitas com os gestores pedagógicos/disciplinares e também com os professores, todas as questões colocadas buscaram aferir se houve alteração (para melhor ou para pior) ou se nada mudou em relação a aspectos do ambiente escolar. Ademais, buscou-se saber se houve alterações comportamentais determinadas tanto pela presença dos militares quanto pelo novo regimento escolar a partir da militarização. Todas as respostas foram

⁴⁸ Programa instituído pela Lei nº 6.023/2017, o qual disponibiliza recursos financeiros em caráter complementar e suplementar diretamente às unidades escolares e coordenações regionais de ensino da rede pública de ensino do Distrito Federal. O intuito é promover a autonomia das escolas, contribuindo com a melhoria da qualidade de ensino e o fortalecimento da gestão democrática. Ao programa são alocados, além de recursos orçamentários da SEEDF, recursos destinados por emendas parlamentares ao orçamento público do DF.

negativas no sentido de apontar que “não houve alterações positivas”, assim como também foram negativas as impressões sobre novas regras impostas pelo regimento escolar.

A abordagem das respostas ao questionário aplicado ao representante do Sindicato está centrada na opinião sobre: desempenho; violência e disciplina; regimento escolar; impacto sobre o comportamento dos professores; investimentos nas escolas; alternativa à militarização; e avaliação global sobre o modelo. A seguir, especificamos cada uma dessas categorias com a síntese das respostas do participante.

- ✓ Elevação do rendimento: o respondente apontou para os indicadores do IDEB ao afirmar que, até agora, não houve a propalada melhora no desempenho;
- ✓ Diminuição da violência e melhora da disciplina: a resposta enfatiza ocorrências negligenciadas pelos gestores pedagógicos e disciplinares quanto a episódios de violência envolvendo os próprios policiais contra alunos/professores, com agressões verbais e físicas: *“A polícia atua na escola como se estivesse nas ruas e trata os estudantes como bandidos. A escola se tornou local de opressão em que os estudantes são divididos em castas: quem não se enquadra no sistema opressor ou pensa diferente é expulso”*. Aqui, ressaltamos que algumas ocorrências de violência foram amplamente divulgadas pela imprensa do DF, inclusive um relato comprovado de assédio sexual. É sintomático uma atuação em que os policiais se utilizam de violência, pois esta é a forma com a qual, em geral, são treinados para seu trabalho cotidiano. Causa estranheza o fato de gestores pedagógicos e professores não se referirem a estas ocorrências, o que abre a possibilidade de se inferir que alguns respondentes destas categorias tivessem uma posição em apoio à política pública.
- ✓ Quanto ao regimento escolar das escolas militarizadas, ele apontou que as regras impostas atentam contra a liberdade de expressão preconizada pela Constituição, e que essas são questões inócuas no contexto do processo educacional: *“O projeto da PM não é educação. Trata-se de uma intervenção nas escolas para contenção social, que propõe, dentre outras coisas, a esterilização cultural, sociocultural, de identidade dos estudantes”*. Além disso, mostra que os alunos que não se “enquadram” são “convidados” a sair da escola. Esta é uma possibilidade prevista no regulamento disciplinar que permite concluir que o que se pretende é, antes de tudo, produzir indivíduos dóceis.
- ✓ A respeito do papel exercido pela presença de militares nas escolas sobre os professores e sobre sua liberdade, o respondente apontou que os professores afirmam ter se tornado hostil o ambiente da escola, além de haver, sim, ingerência na parte pedagógica.

Relevante a conclusão do entrevistado sobre a questão: “*A regra é vigiar e punir*”, uma alusão clara a Michel Foucault sobre o papel da polícia. É importante ressaltar que a polícia constitui um aparato do Estado a quem é delegada a prerrogativa de uso da violência e da força para a contenção social, e que este aparato não é isento ideologicamente, atuando, quase sempre, em favor das classes que dominam o Estado, conforme salientam Bengochea *et ali* (2003). A ação dentro da escola com estas premissas é uma agressão ao que se espera deste ambiente, espaço onde estudantes e trabalhadores não precisam de ação de força para contenção.

- ✓ Sobre investimentos, o respondente apontou que, embora tenha sido prometido maior aporte de recursos, isso não aconteceu, continuando as escolas em questão com a mesma estrutura precária de antes;
- ✓ Quanto às alternativas, o respondente afirmou que “*as escolas, para terem qualidade, precisam de investimentos financeiros e de profissionais da educação concursados, valorizados. A escola é o espaço criado para formar cidadãos livres e críticos, capazes de pensar o mundo e de mudar a sua realidade, a de sua família, a da comunidade e a do seu país*”. O respondente conclui que, ao fazer uma avaliação global sobre a militarização, há inúmeras escolas de excelência que não são militarizadas, a exemplo dos Institutos Federais e, por isso, “*Esse projeto de militarização das escolas nada mais é do que dar curso à privatização e adotar um conteúdo empobrecido pela reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É um projeto de desmonte da educação pública e gratuita*”.

Por fim, o representante do Sindicato explicita que, ao contrário da opinião dos gestores, não houve alteração na presença dos pais nem mesmo no fomento à existência/atuação de grêmios estudantis. Segundo ele, isso pode ser observado devido à inibição da participação popular nas definições sobre os caminhos de uma escola emancipadora e comprometida com a democracia e a formação de cidadãos plenos. Esta constatação do representante dos professores vai ao encontro do que Alves e Toschi (2019) quanto ao caráter antidemocrático do modelo de escolas militarizadas, na medida em que valores essencialmente democráticos são negligenciados nesta proposta de organização escolar que se notabiliza na imposição dos valores das classes dominantes.

6.2 INDICADORES DE DESEMPENHO (SAEB/ENEM) E TAXAS DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO DF

A seguir, serão apresentados indicadores de desempenho das escolas foco da pesquisa, bem como de escolas militares vinculadas às corporações militares localizadas no DF (apresentadas ao longo deste trabalho como escolas militares típicas: o Colégio Militar de Brasília, do Exército; o Colégio Militar Tiradentes, da Polícia Militar do DF; e o Colégio Militar D. Pedro II, do Corpo de Bombeiros Militar do DF), cujos modelos são a referência tanto do governo federal quanto do governo local para justificar a adoção do modelo de militarização. A intenção foi proporcionar uma comparação nas próprias escolas pesquisadas e destas com outras instituições que lhes servem de modelo pelo discurso oficial. Os indicadores utilizados são o SAEB, para o 9º ano do Ensino Fundamental, e do ENEM para o Ensino Médio. A segmentação ocorreu, porque uma das escolas-alvo da pesquisa não possui turmas finais do Ensino Médio, a saber, CED 308, do Recanto das Emas.

Para contribuir com a compreensão dos valores apresentados, os números de desempenho do SAEB variam de acordo com o nível escolar avaliado. Para o 9º ano do Ensino Fundamental é apresentada uma variação em pontos que vai de 200 até 425 em Matemática, divididos em 09 níveis, com intervalo de 25 entre um e outro; e de 200 até 400 em Língua Portuguesa, divididos em 08 níveis, com intervalo de 25 entre um e outro. Apesar de o SAEB avaliar, principalmente, o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, atualmente, está sendo introduzida a avaliação de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas.

Já o desempenho no ENEM é apresentado como a média dos cinco grupos de competências avaliados no exame: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Redação (as quatro primeiras constituem as provas objetivas, enquanto a última, a prova discursiva). Cada uma das competências é pontuada de 0 a 1000, e a divisão da soma é dividida por 05 para se encontrar a média. Nas tabelas que serão apresentadas nas subseções seguintes, serão consideradas apenas as médias das competências que compõem as provas objetivas, ou seja, não se considerará a nota da redação, em função da natureza muito particular da análise da produção escrita.

6.2.1 Desempenho no SAEB

Conforme já enfatizado ao longo desta dissertação, o prazo entre a adoção da militarização nas escolas do DF e os dados que subsidiam esta análise é muito curto para uma avaliação mais profunda, porém, certamente, serve como balizador, cuja verificação em anos vindouros poderá corroborar ou refutar. No entanto, para efeito deste trabalho, os resultados encontrados nos permitiram tecer alguns comentários.

Assim, destacamos que foram utilizados os resultados de duas edições anteriores à militarização e de uma ocorrida no primeiro ano da implementação do modelo, permitindo uma avaliação do antes e do depois. Primeiramente, seguem os dados das escolas vinculadas às corporações militares e, depois, os dados das escolas do Projeto Piloto.

6.2.1.1 Colégios vinculados às corporações militares

Na Tabela 6, a seguir, apresentamos os dados do desempenho das escolas selecionadas nas edições de 2015, 2017 e 2019 do SAEB:

Tabela 6 – Desempenho SAEB das escolas selecionadas

CONTEÚDOS		Língua Portuguesa	Matemática
ESCOLA/ANO			
Colégio Militar de Brasília	2015	307,40	330,54
	2017	312,89	331,01
	2019	————	———— ⁴⁹
Colégio Militar Tiradentes da PMDF	2015	290,38	301,62
	2017	309,49	319,14
	2019	325,07	339,03
Colégio Militar D. Pedro II do CBMDF	2015	298,47	321,02
	2017	305,65	325,09
	2019	296,31	311,17

Fonte: INEP (c2021).

6.2.1.2 Escolas cívico-militares da SEEDF

⁴⁹ A escola não atingiu o número de alunos necessários para o cálculo da nota.

Apenas o CED 07, de Ceilândia, teve as notas do ano de 2019 calculadas e divulgadas pelo INEP. As demais escolas — CED 01; CED 03; e CED 308 — não atingiram o número mínimo de testes para que fosse feito o cálculo pelo INEP.

Tabela 7 – Desempenho SAEB da escola selecionada⁵⁰

CONTEÚDOS		Língua Portuguesa	Matemática
ESCOLAS/ANO			
CED 07, da Ceilândia	2013	229,69	235,53
	2015	250,01	257,70
	2019	226,33	234,26

Fonte: INEP (c2021).

Quanto ao SAEB, o CED 07, de Ceilândia, apresentou uma retração no ano em que foi convertida em escola cívico-militar, nos dois conteúdos analisados quando comparados com o resultado anterior calculado. Os dois exames imediatamente anteriores, apresentam uma evolução entre um e outro conforme se pôde verificar na tabela anterior.

Quanto às escolas militares do Exército e da Polícia Militar — Colégio Militar e Colégio Tiradentes, respectivamente — houve uma evolução constante e sustentada nas edições em que seus resultados foram calculados e divulgados. Já o Colégio D. Pedro II, do CBMDF, apresentou uma evolução entre as edições do SAEB de 2015–2017 e uma retração entre 2017–2019, conforme se depreende da Tabela 6.

Não fosse o desempenho do Colégio D. Pedro II, poder-se-ia afirmar que a tendência verificada nas outras duas escolas, em que se espelham os governos federal e estadual para defenderem a militarização, não se reproduziu na escola cívico-militar em tela. Daí, poder-se-ia afirmar, também, que, como primeira impressão, considerando o curto lapso temporal desde a adoção da militarização, exibe-se uma falha importante. Todavia, o resultado apresentado pelo Colégio D. Pedro II pode indicar um evento que pode ter se repetido com outras escolas, uma queda entre as edições de 2017 e 2019, investigação que não foi foco desta pesquisa, mas que, para efeito de uma afirmação assertiva, deve ser feita.

⁵⁰ Em 2017, a escola não alcançou número mínimo de alunos que fizeram o exame, assim não teve resultados divulgados. Para cumprir o intento de verificar a evolução antes e depois da militarização, estão sendo utilizados os resultados de 2013, de forma que sejam apresentados dois resultados antes da conversão da escola para o modelo cívico-militar

A utilização do referido indicador, embora conte com enorme prestígio entre todos os agentes educacionais e também entre sociedade, em função do não alcance das escolas CED 01, CED 03 e CED 308, prejudica sobremaneira seu uso. Ele é por excelência o melhor indicador produzido no país, até porque permite a comparação da escola com ela própria, o que contribui sobremaneira para avaliação das estratégias utilizadas para a evolução do desempenho, se elas têm sido efetivas ou se necessitam de alguma correção. Portanto, quanto ao CED 07, a primeira estratégia com a militarização apresentou problemas quanto ao que se prometeu acerca da elevação do desempenho.

6.2.2 Desempenho no ENEM

Para efeito das demonstrações de resultados do desempenho no ENEM das escolas selecionadas, foi utilizada a média das provas objetivas: Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens, Códigos e suas tecnologias; e Matemática e suas tecnologias. Como discorrido anteriormente, a nota da redação está desconsiderada das médias apresentadas. Assim como os resultados do SAEB, seguem-se, primeiramente, os dados das escolas vinculadas às corporações militares e, depois, aqueles referentes às escolas do Projeto Piloto da Gestão Compartilhada da SEEDF.

6.2.2.1 Colégios vinculados às corporações militares

Na Tabela 8, a seguir, apresentamos os dados do desempenho das escolas selecionadas nas edições de 2017, 2018 e 2019 do ENEM:

Tabela 8 – Desempenho no ENEM das escolas selecionadas

ANOS	2017	2018	2019
ESCOLAS			
CMB*	604,48	619,69	610,25 ⁵¹
CMT da PMDF	———— ⁵²	604,58	569,12
C.D. P. II do CBMDF*	602,81	623,84	591,85

Fonte: ENEM POR ESCOLA (c2021); ZBS EDUCAÇÃO (c2021).

⁵¹ Dados não representativos: número de alunos menor do que o mínimo necessário para resultado representativo (apontamento feito pela fonte).

⁵² Esta escola não participou da edição de 2017 do ENEM.

6.2.2.2 Escolas cívico-militares da SEEDF

Na Tabela 9, apresentamos os dados do desempenho das escolas selecionadas nas edições de 2017, 2018 e 2019 do ENEM:

Tabela 9 – Desempenho no ENEM das escolas selecionadas⁵³

ANO	2017	2018	2019
ESCOLAS			
CED 01	466,71	491,75 ⁵⁴	481,13
CED 03	520,44	526,87	505,14
CED 07	494,40	526,60	484,59

Fonte: BLOG DO ENEM (c2021); QEDU (C2021); ZBS EDUCAÇÃO (c2021).

Em suma, o resultado das escolas aqui descritas demonstrou que todas as unidades apresentaram elevação no desempenho entre 2017–2018 e queda entre 2018–2019. Tal comportamento permite fazer inferências sobre o que teria ocorrido em 2019 para que se verificasse uma queda generalizada nessas escolas. Pode-se especular ter havido alteração do modelo da prova, com uma elevação do grau de dificuldade, ou uma piora generalizada no processo ensino/aprendizagem, ou ainda mudança nos critérios de correção. Uma resposta mais assertiva só será possível com uma avaliação mais ampla, que contemplasse um maior número de escolas.

Quanto à comparação do desempenho entre o Colégio Militar, o Colégio Tiradentes e o Colégio D. Pedro II *versus* as escolas militarizadas, percebe-se uma diferença expressiva nos desempenhos. A utilização dessa comparação procurou explicitar a diferença importante que existe entre as escolas das corporações militares e as escolas civis que se tornaram militarizadas, pois, desde a origem, o acesso e outros fatores presentes na realidade dessas escolas contribuem sobremaneira em seus resultados, uma vez que elas apresentam aspectos muito semelhantes às escolas privadas de elite. Isso posto, fica demasiadamente comprometido o discurso oficial de exaltação ao modelo de militarização embasado nas escolas militares por apresentarem desempenho superior.

⁵³ A escola CED 308, por não ter estudantes de 2º e do 3º ano do Ensino Médio, não possui este indicador.

⁵⁴ Dados não representativos: somente 10 participantes, isto é, 15% do potencial (apontamento feito pela fonte).

mostrando que há outros fatores responsáveis pelos resultados superiores nas primeiras escolas. Comparando-se apenas os resultados das escolas militarizadas, embora ressaltando a observação no parágrafo anterior, fica evidente que, no primeiro ano de adoção do modelo cívico-militar, a promessa quanto ao desempenho falhou.

6.2.3 Taxa de aprovação e de reprovação: escolas cívico-militares da SEEDF

Avaliar a evolução do desempenho das escolas cívico-militares abordadas nesta pesquisa observando os indicadores mensurados pelo INEP (SAEB e IDEB) não permitiu conclusões mais aprofundadas, pois, conforme apresentado, há edições do SAEB/IDEB em que os dados de algumas das escolas não foram calculados em função do não atingimento do número mínimo de testes previsto pelo INEP. Para tanto, na tentativa de buscarmos mais elementos que contribuíssem com a análise, apresentamos as taxas de aprovação das escolas, nos dois anos anteriores à adoção da militarização (2017 e 2018) e nos dois anos em que as escolas funcionaram com o modelo em questão (2019 e 2020).

Importante ressaltar que o ano de 2020 foi severamente impactado pela pandemia, o que fez com que as aulas fossem ministradas virtualmente entre março e dezembro do mesmo ano. Tal situação, certamente, ocasionou impacto sobre o processo de avaliação, visto não ter havido uma uniformidade de acesso por parte dos alunos, gerando níveis diferenciados de aquisição dos conteúdos ministrados.

Destacamos que as escolas, seguindo diretriz da SEEDF, disponibilizaram para os alunos, além do livro didático, material impresso preparado pelos professores para auxiliarem os alunos nos conteúdos desenvolvidos. Embora não tenha havido nenhuma orientação formal no sentido de se flexibilizar os processos de avaliação em face da realidade de aulas a distância, fruto da necessidade de distanciamento social determinada pela pandemia de covid-19, é de se supor que, em virtude de tal realidade, possa ter ocorrido mecanismos também diferenciados de aferição da aquisição dos conteúdos. Assim, para efeito de comparação, o ano de 2020 pode ocasionar alguma distorção, revelando realidades que precisarão ser melhor investigadas quando da volta à normalidade.

Nesse sentido, as tabelas dispostas a seguir apresentam, além das taxas de aprovação, taxas de reprovação e de abandono, exibidas em percentuais sobre o total de alunos matriculados. Referente às escolas CED 01 e CED 07, as quais atendem alunos nos três turnos, os dados trazem os números referentes aos turnos matutino e vespertino, pois, conforme já

apontado, o programa de militarização, embora tenha convertido as escolas em cívico-militares, funciona apenas no período diurno, não sendo estendido ao período noturno.

Tabela 10 – Dados CED 01, da Estrutural (em percentuais %)

ANOS				
CONDIÇÃO DOS ALUNOS	2017	2018	2019	2020
Aprovados	79,33	85,95	83,02	69,60
Reprovados	14,27	13,53	12,12	28,40
Abandono	6,40	0,52	4,86	2,00
Total matriculados	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: INEP (c2021).

Os percentuais nos permitem inferir que a principal justificativa para a implantação da militarização não se cumpriu. O percentual de aprovados se eleva entre 2017 e 2018, anos pré-militarização. O ano de 2019, o primeiro do novo modelo, apresenta um recuo discreto ante o ano anterior. Já o ano de 2020 apresenta um recuo mais acentuado se comparado com 2019 (e mais relevante ainda se comparado com 2018, último antes da adoção do novo modelo da escola em questão). No entanto, é importante ressaltar que o ano de 2020 foi um ano bastante atípico em função da pandemia de covid-19, a qual obrigou o fechamento das escolas e a realização de aulas on-line, em um contexto que uma parte significativa dos alunos não tem acesso à internet.

Quanto ao desempenho dos estudantes do CED 01 é também sintomática a elevação da reprovação entre 2019–2020, bem como a redução do número de desistentes (abandono), o que, se por um lado constitui um dado relevante, por outro, contribuiu sobremaneira para impactar a reprovação.

Já os números do CED 03 informam que de 2017 para 2018 houve uma discreta elevação de alunos aprovados, bem como uma discreta regressão entre 2018 e 2019. Por sua vez, em 2020, a escola voltou a apresentar uma elevação de desempenho mais robusta. Por outro lado, em relação à reprovação, chama atenção a piora apresentada no ano de 2019. Já o abandono apresenta uma redução constante, chegando a 0% em 2020, o que suscita indagações quanto à métrica de aferição do indicador, visto ser discrepante quanto ao seu comportamento histórico.

Tabela 11 – Dados CED 03, de Sobradinho (em percentuais %)

ANOS				
CONDIÇÃO DOS ALUNOS	2017	2018	2019	2020
Aprovados	86,20	89,20	86,80	93,40
Reprovados	8,90	8,20	13,00	6,60
Abandono	4,90	2,60	0,20	0,00
Total matriculados	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: INEP (c2021).

É importante destacar a redução do abandono, porém, quanto ao desempenho, não se evidencia elevação no primeiro ano de implantação do modelo cívico-militar. Apesar do curto espaço de tempo desde a implantação até o final do ano de 2019, esse resultado chama atenção, porque, contrariamente ao que o governo prega quanto à militarização, o que se viu foi a piora do desempenho escolar, com queda, apesar de discreta, na aprovação e elevação expressiva da reprovação.

Em relação ao CED 07, os números nos permitem inferir uma evolução significativa entre 2017–2018 e um retrocesso em 2019, comparativamente com o ano anterior. Já no ano de 2020, percebe-se nova elevação do desempenho, para patamares parecidos com o ano de 2018, recuperando assim o resultado pré-adoção da militarização.

Quanto à reprovação, a escola experimentou uma redução importante entre 2017–2018, índice que voltou a subir de forma significativa em 2019, permanecendo praticamente no mesmo patamar em 2020. Já o abandono veio sendo reduzido discretamente desde 2017, porém destaca-se a forte redução entre 2019–2020, o que é um dado que necessita de maiores observações, visto 2020 ter sido um ano completamente atípico, com aulas virtuais, sem a necessidade de comparecimento à escola, em decorrência da pandemia de covid-19.

Tabela 12 – Dados CED 07, da Ceilândia (em percentuais %)

ANOS				
CONDIÇÃO DOS ALUNOS	2017	2018	2019	2020
Aprovados	74,03	81,84	77,30	83,45
Reprovados	17,80	11,00	16,30	16,55
Abandono	8,17	7,16	6,40	0,00
Total matriculados	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: INEP (c2021).

Finalmente, os números referentes ao CED 308, a exemplo dos anteriores, permitem-nos inferir que no primeiro ano de adoção da militarização, a almejada elevação do desempenho não ocorreu. A escola, após uma evolução significativa entre 2017 e 2018, apresentou uma redução importante em 2019.

Ademais, a escola apresentou elevação em 2020, porém em um percentual bastante expressivo, o que chama atenção e aponta para a necessidade de maiores investigações. Dessa forma, com o impressionante índice de aprovação em 2020, a reprovação foi absolutamente inexpressiva. Curioso é que entre 2017–2018 também houve uma queda importante na reprovação, em linha com a expressiva alta na aprovação. Quanto ao abandono, houve um crescimento entre 2017–2018, uma regressão discreta em 2019 e chegou a 0% em 2020, o que, a exemplo do ocorrido no CED 07 de Ceilândia, carece de maiores investigações uma vez que destoa do comportamento histórico quanto ao indicador.

Tabela 13 – Dados CED 308, do Recanto das Emas (em percentuais %)

ANOS				
CONDIÇÃO DOS ALUNOS	2017	2018	2019	2020
Aprovados	72,10	86,10	81,60	99,40
Reprovados	24,60	6,60	13,00	0,60
Abandono	3,30	7,30	5,40	0,00
Total matriculados	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: INEP (c2021).

Como conclusão, a partir dos números de aprovação, de reprovação e de abandono nas quatro escolas que iniciaram o Projeto Piloto da Gestão Compartilhada no DF, o que salta aos

olhos é a repetição de um comportamento semelhante ao desempenho do ano de 2019. É importante destacar tal fato, porque, naquele ano, não houve nenhum evento que afetasse de maneira expressiva o funcionamento das escolas — a exemplo do ocorrido em 2020 —, tendo o ano letivo transcorrido de maneira normal, sem interrupções de qualquer natureza e com o cumprimento integral dos 200 dias letivos do calendário escolar. A aprovação decresceu ligeiramente em todas as escolas e, à exceção do Ced 01, todas as demais apresentaram uma regressão expressiva na reprovação. Esse resultado coloca em xeque o discurso oficial de que a presença de militares na gestão diária das escolas seria um elemento a permitir uma elevação significativa do desempenho.

Embora o abandono escolar não tenha composto o escopo deste trabalho, os dados coletados das quatro escolas que adotaram a militarização desde o início de 2019 oferecem um panorama desta condição, o qual compõe um aspecto a ser destacado quanto ao ano de 2020, pois, com exceção do CED 01, as demais escolas apresentaram 0% de abandono naquele ano, o que destoava do comportamento regular observado nos anos anteriores. É de se supor que a adoção de aulas virtuais praticamente em todo aquele ano, o que impactou fortemente no controle da frequência, muito em função do acesso relativamente pequeno dos alunos aos equipamentos, tenha sido a responsável por isso, porém, essa é apenas uma hipótese. Em 2021, e principalmente 2022, será possível realizar comparações mais precisas com 2019, pois desde novembro de 2021 as aulas voltaram a ser plenamente presenciais.

Em face da atipicidade do ano de 2020, ressalta-se que o prazo de apenas um ano para esse tipo de avaliação é curto, e, conforme advertem Casagrande e Oliveira (2015, p. 5), uma investigação constante, em um lapso temporal maior, pode corroborar ou refutar um achado em pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo estas considerações explicitando mais uma vez que esta pesquisa foi limitada por alguns fatores: o pouco tempo de experiência da militarização no DF, o pequeno tamanho da amostra e o impacto relevante ocasionado pela pandemia de covid-19 no funcionamento das escolas nos anos de 2020 e 2021.

A militarização das escolas públicas é uma realidade no Brasil e está presente em um número significativo de estados e municípios. Essas escolas estão localizadas, preferencialmente, nas regiões periféricas das cidades, onde residem, majoritariamente, cidadãos de baixa renda, e onde os índices de criminalidade e violência são mais significativos. Na esteira desse movimento, o atual governo do Distrito Federal — que se iniciou em janeiro de 2019 —, em linha com um apelo popular derivado do discurso do atual governo de que a militarização escolar é a solução para a indisciplina, a violência e a elevação do desempenho, implantou o modelo a partir de um projeto piloto em quatro escolas da rede pública de ensino, com a intenção de chegar a 40 escolas até o final do mandato (2022). Porém, o modelo perdeu força, e até o meio de 2021, não passou de 12 escolas a adotarem-no.

Entre a população moradora das regiões periféricas do DF, conforme atesta Alves (2020) e conforme percebido nesta pesquisa entre os atores respondentes, aparece um apoio considerável ao modelo, embora ele seja avaliado como um retrocesso pelas entidades de classe representantes dos professores, a exemplo do Sindicato dos Professores do DF. Entre os respondentes do questionário desta pesquisa, embora em pequeno número, houve posições contrárias, com fortes argumentos contra a militarização. Já as posições favoráveis (maioria) apelaram quase sempre para o mesmo argumento frágil de que a simples presença física da polícia no ambiente escolar significa, automaticamente, segurança e disciplina, em adesão ao discurso governamental, embora a quase unanimidade da literatura, assim como ficou evidenciado no referencial teórico, discorde do modelo. Entender que não há solução para uma melhora de disciplina interna sem a presença da polícia dentro das escolas e sem ter um regimento assemelhado ao de um quartel, é reconhecer o fracasso sem uma discussão mais aprofundada de como lidar com tais questões, preservando um ambiente livre e democrático.

As respostas obtidas trazem achados importantes sobre a educação pública no DF, porém este trabalho não teve a intenção de generalizar as impressões em face do pequeno número de escolas e de atores pesquisadas. Por sua vez, como elemento para evidenciar a política pública em questão — a qual no discurso do governo é tratada como “gestão compartilhada”, um eufemismo para “militarização” —, a presente dissertação trouxe

informações que podem ser corroboradas por outras pesquisas, bem como por diversas produções acadêmicas acerca da educação pública, especialmente nas escolas que atendem ao público mais necessitado da intervenção estatal e que, via de regra, habita as regiões menos assistidas pelo Estado.

Sobressai das respostas obtidas a percepção de que existe considerável violência e indisciplina dentro da escola, e que a militarização com medidas coercitivas fortes, são necessárias, e talvez o único caminho para lidar com esta difícil situação social e educacional. Esta visão é reforçada pela afirmação de que disciplina é fundamental para um melhor aproveitamento escolar, e decisivo para elevar o desempenho, demonstrando uma adesão às argumentações do governo como o único caminho para isto, desconsiderando variáveis importantes como condições físicas das escolas e capacidade e interesse de profissionais motivados e bem remunerados.

Destaca-se entre os respondentes, a alta adesão dos professores ao modelo. Porém, como apontado na metodologia desta pesquisa, o acesso a eles se deu a partir da indicação dos gestores que, em geral tendem a apoiar os projetos definidos pelo governo. Assim, pode-se inferir que os gestores tenham indicado professores mais favoráveis ao projeto, o que pode ter tido importância neste apoio demonstrado.

O temor generalizado quanto à violência ressalta das respostas obtidas. Além disso, há uma percepção de que a violência está dentro das escolas e tem relações estreitas com o mundo exterior a ela, reforçando a visão de que a presença da polícia contribui para um ambiente mais tranquilo, mesmo que isto se dê apenas no campo simbólico.

Outro aspecto que chama a atenção derivado das respostas foi a pouca consciência crítica da maioria dos respondentes sobre algumas questões. Nas respostas, foram percebidos muitos argumentos frágeis quanto a uma visão que se esperava mais profunda sobre esta mudança significativa de paradigma, determinado pela entrada de uma força coercitiva dentro de um ambiente que, por princípio, deveria ser absolutamente livre, o que não significa ser indisciplinado e violento. Sem fundamentação mais aprofundada, muitos respondentes recorreram à argumentação de que a comunidade escolar poderia optar pela permanência ou não de seus filhos naquela escola, evidenciando o respeito à democracia e à livre escolha, sem nenhum juízo maior acerca de fatores como localização da escola, acesso, identificação com a comunidade, que, dentre outros levam os pais a escolherem uma determinada escola. A forma de acesso aos respondentes, e o modelo de aplicação de questionário pode ter concorrido para esta fragilidade na apresentação de argumentos, por se tratar de modelo que impede uma interação maior em que se poderia buscar aprofundamento em algumas questões.

Nessa mesma linha, destaca-se diversos argumentos, alguns bastante fortes, de que não ocorreu uma militarização, até porque o projeto se denomina “gestão compartilhada”, embora o regulamento do modelo deixe claro o confronto com uma concepção de gestão democrática na educação, consagrada no texto constitucional. A adoção de nomenclaturas típicas de quartéis aplicada aos estudantes, como a designação de um xerife e um vice xerife por turma (alunos/as com melhores notas), com a incumbência de zelar pela observância da aplicação do regulamento aos demais estudantes, evidencia bem isso, explicitando exemplarmente uma baixa criticidade quanto ao que de fato ocorreu nas escolas.

Mais um aspecto que merece destaque das respostas obtidas se refere à visão um tanto quanto datada sobre patriotismo, quando se perguntou acerca da obrigatoriedade imposta aos estudantes de cantar o hino nacional. Inúmeras foram as respostas invocando a importância de se cultivar aspectos patrióticos. Mais uma vez, vê-se um discurso emblemático que demonstra adesão ao modelo, em uma tardia percepção de patriotismo ainda derivado dos inúmeros anos de ditadura militar a que se submeteu o Brasil, um tempo em que o Estado ditava que “ser patriota” significava aceitar tudo o que o governo fizesse, sem contestação, o que incluía a obrigatoriedade de aclamação dos símbolos nacionais, como cantar o hino nas escolas de educação básica. Destaca-se aqui uma resposta dissonante em contraponto à padronização quase unânime quanto a esta questão, a qual levanta um importante questionamento sobre patriotismo ao afirmar a ausência de motivos para os cidadãos celebrarem seus símbolos pátrios como pretende a militarização das escolas.

Por fim, ainda sobre as respostas dadas nos questionários, é importante observar que, pelo menos em duas das escolas pesquisadas, observou-se obras de melhoria física, o que, segundo os gestores, teria sido em função da adoção do modelo, permitindo inferir ter havido sim, uma ação direcionada para aquelas unidades, talvez como “argumento” para a sociedade crer no modelo.

Embora pouco representativa a amostra, os resultados dos questionários evidenciam, dentre os respondentes, uma grande aceitação do modelo. Porém, os dados de desempenho trazidos como suporte para demonstrar se houve ou não melhora contradizem parte das afirmações contidas nas respostas. O discurso de melhora da qualidade medida pela elevação do desempenho decorrentes da militarização não se sustenta em face dos resultados observados nesta pesquisa: tanto indicadores derivados de exames de alcance nacional (como SAEB e ENEM) quanto os resultados de aprovação e reprovação das escolas pesquisadas, demonstram que, pelo menos nos dois primeiros anos com o modelo, a elevação do desempenho não ocorreu. Percebe-se, inclusive que houve uma queda no desempenho no imediato pós militarização em

2019. Ressalva-se, mais uma vez, que o curto lapso temporal desde a adoção do modelo não permite fazer inferências mais robustas quanto ao desempenho. Todavia, com o que foi evidenciado, podemos traçar algumas conclusões preliminares.

Conforme foi demonstrado no referencial teórico desta dissertação, um bom desempenho escolar tem a ver com qualidade no ensino, o que não se alcança sem investimentos em recursos humanos, sem materiais adequados nas escolas, sem o apoio decisivo do governo, e, principalmente, sem romper com a condição socioeconômica precária da população que as procura, conforme Dourado (2007, *apud* Gadotti 2013). Não será apenas uma disciplina rígida determinada pela presença da polícia, que impõe regras e pune severamente quem não as cumpre, que fará com que os alunos tenham melhor desempenho, conforme se percebe a partir dos resultados aqui apresentados. Uma discreta elevação de desempenho pode até acontecer, em função de maior tempo destinado ao trabalho pedagógico dos professores derivado de uma maior disciplina. Porém esta perspectiva tem um limite, pois é impossível estimular e esperar que cidadãos carentes — até quanto à alimentação (realidade em inúmeras escolas públicas do país e do DF) — e com um baixo capital cultural, possam disputar o mercado de trabalho com outros alocados em situação oposta permitida pela condição socioeconômica, em escolas bem equipadas e com profissionais valorizados.

Dubet (2011) aponta que as escolas, independentemente de sua condição, se públicas ou privadas, constituem um mercado em que estudantes vão em busca de “capitais”. Dessa maneira, elas cumprem o importante papel de democratizar o acesso a saberes, de forma que os cidadãos estudantes da escola pública, inseridos na economia de mercado, possam competir por um lugar ao sol — se não nas mesmas condições de preparação, pelo menos, em condições não tão díspares em relação àqueles da escola privada.

Nessa concepção, é necessária a adoção de programas eficientes de geração de emprego e renda para as famílias cujos filhos são atendidos pelas escolas públicas, permitindo aos pais a alocação de mais recursos na construção intelectual de seus filhos. Além disso, é importante que as escolas de formação de professores os “ensinem” a lidar melhor com esse segmento da sociedade. Sem isso, não teremos uma melhora da condição socioeconômica da população de baixa renda, público prioritário das escolas cívico-militares. A própria experiência das escolas das instituições militares deixa isso claro, uma vez que não se apoiam exclusivamente na imposição de disciplina para a obtenção dos resultados que exibem conforme já demonstrado neste trabalho, ao passo que nas escolas militarizadas o que se observa, fundamentalmente, é a preponderância de mecanismos de coerção e de ensinamento de obediência cega, sem contestação, derivados dos mesmos comportamentos advindos das práticas dos quartéis,

conforme atestam Pinheiro e Guimarães (2018 *apud* ALVES; TOSCHI, 2019). Desta forma, arguir que a alocação de militares no interior da escola seria uma solução fácil e rápida tanto para a questão da violência quanto para o desempenho escolar beira a demagogia, o que, infelizmente, faz parte do *modus operandi* de boa parte da política brasileira. A esse respeito, Milani (2002 *apud* OLIVEIRA, 2008) já advertia que

qualquer resposta rápida à questão da violência escolar corre o sério risco de ser simplista ou de generalizar situações específicas. Diante do fenômeno da violência nos estabelecimentos de ensino, é imprescindível questionar sobre algumas premissas que fundamentem posturas e propostas capazes de possibilitar soluções ao problema. (MILANI, 2002 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 32).

Então, como possibilitar a melhora do desempenho dos estudantes e solucionar essa questão tão presente e tão necessária nas escolas, em particular nas escolas públicas: menos violência, mais disciplina e mais qualidade? A imensa maioria da literatura aponta que são inúmeras as variáveis a serem consideradas, e que a militarização é um elemento que não contribui para tal fim, pois apenas mascara a real situação, deixando latentes as referidas questões. Em linha com esta assertiva, os resultados advindos dos números de aprovação e reprovação, assim como dados do SAEB e ENEM das escolas militarizadas abordadas nesta pesquisa, apontam sobejamente isto.

Encerro esta dissertação com a esperança de que ela sirva de instrumento para despertar o interesse por mais experiências como esta, tornando mais claro o atual capítulo da trajetória da educação brasileira, a saber: populismo e incapacidade dos governos em lidar, de forma mais orgânica, com fenômenos tão complexos quanto a violência, a indisciplina e o desempenho, levando-os a recorrer à solução da militarização. A sociedade em geral e a população de baixa renda — principal usuária da escola pública — precisam de uma educação de qualidade, libertária e democrática, a qual seja capaz de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. A experiência da militarização no DF até o momento não tem demonstrado os resultados que pretendeu alcançar (e que prometeu enfaticamente em busca de sua legitimação), e, por outro lado, solapou de forma indelével preceitos fundamentais para uma escola que a sociedade merece, ao desmoralizar os mecanismos de participação da comunidade escolar nos seus rumos, e submeter os estudantes a um regime de força que subtraiu os princípios de uma escola livre, libertária e cidadã.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Violências no cotidiano das escolas. *In: ABRAMOVAY, M. et alli. Escola e Violência*. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M.; LIMA, F.; VARELLA, S. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. *In: ABRAMOVAY, M. et alli. Escola e violência*. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M. *et alli*. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, 2006.

ABREU, M.; MARTINS, R. Sistema Nacional de Educação e o Regime de Colaboração Entre os Entes Federados. **Movimento Colabora Educação**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2019/06/colabora-sne-texto-sobre-lei-complementar-do-sne-2019-06-28.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

AGÊNCIA BRASÍLIA. Aulas nas escolas de gestão compartilhada começam na próxima segunda nos CED de Sobradinho, Estrutural e Recanto. **Agência Brasília**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/02/06/escola-militar-comeca-na-proxima-segunda-nas-ced-de-sobradinho-da-estrutural-e-do-recanto/>. Acesso em: 18 out. 2021.

ALAVARSE, O. M.; MAINARDES, J. Fluxo escolar. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/7-1.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

ALMEIDA, E. B. **A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/x0vnn8c>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ALVES, C. M. S. D. **(In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. 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**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 633–647, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96283>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ALVES, W. Qual o resultado das escolas militarizadas do DF? Balanço depois de um ano. **Correio Braziliense**, Brasília, jan. 2020. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2020/01/22/interna-educacaobasica-2019,821952/resultado-das-escolas-militarizadas-do-distrito-federal-apos-um-ano.shtml. Acesso: 10 nov. 2020.

BARTELMEBS, R. C. **Analisando os dados na pesquisa qualitativa.** [S. l.], 2013. Disponível em: http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1453/1/Texto_analise.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BENGOCHEA, Jorge L. P. et alli. **A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã.** Entrevista realizada pelo Professor José Vicente Tavares dos Santos, juntamente com os sociólogos Dani Rudniki e Carina Füsternau. Porto Alegre, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/spp/a/YnF7wwP4V9TFhxvbpXJysGq/?lang=pt> Acesso em: 11 dez. 2021

BLOG DO ENEM. **Home.** [S. l.], c2021. Disponível em: blogdoenem.com.br. Acesso em: 27 out. 2021.

BOTELHO, F. Escolas do Recanto das Emas passam por obras de restauração. **Agência Brasília.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/05/28/escolas-do-recanto-das-emas-passam-por-obras-de-restauracao/>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 3.751, de 13 de abril de 1960. Dispõe sobre a organização administrativa do Distrito Federal. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, abr. 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3751-13-abril-1960-354316-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 4.545/64, de 10 de dezembro de 1964. Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, dez. 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4545-10-dezembro-1964-377657-norma-pl.html>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Decreto Federal nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, jan. 2019a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, set. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.

CAIXETA, F.; TEIXEIRA, I.; FUZEIRA, V. Em votação, CED 7, de Ceilândia, aprova ensino militar na escola. **Metrópoles**. Brasília, fev. 2019. Disponível em: <https://www.metrosoles.com/distrito-federal/educacao-df/em-votacao-ced-7-de-ceilandia-aprova-ensino-militar-na-escola>. Acesso em: 18 out. 2021.

CARPENTER, D.; FERGUSON, C. J. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies**. São Paulo: Butterfly, 2011.

CASAGRANDE, A. L.; OLIVEIRA, J. S. **Operacionalização das Políticas Públicas em Educação e suas Consequências**: Alterações no Financiamento. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt05-3579.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CASSIN, M. LOUIS ALTHUSSER: Aparelhos Ideológicos de Estado e a Escola. [S. l], 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Louis-Althusser-Aparelhos-Ideologicos-e-a-Escola-M-Cassin.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, 2005, v. 10, n. 3, p. 431–440. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26110312>. Acesso em: 26 fev. 2021.

CODEPLAN. RA V – Sobradinho. **Diretoria de Estudos Urbanos e Ambientais**, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Urbano-Ambiental-Sobradinho.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

COMPARTILHAR ENSINO. Regional de ensino do Recanto das Emas. **Compartilhar Ensino**. Brasília, c2020. Disponível em: <https://decompartilharensino.blogspot.com/2019/10/regional-de-ensino-do-recanto-das-emas.html>. Acesso em: 18 out. 2021.

CRUZ AZUL. **Home**. [S. l.], c2021. Disponível em: <https://www.cruzazulsp.com.br>. Acesso em: 18 out. 2021.

CUNHA, C. Educação – número de escolas públicas militarizadas cresce no Brasil. **UOL**. São Paulo, c2021. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/educacao---numero-de-escolas-publicas-militarizadas-cresce-no-brasil.htm>. Acesso em: 05 abr. 2021.

DAZZANI, M. V.; FARIA, M. A escola e desempenho acadêmico. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 249–264.

DIEESE; CODEPLAN. Taxa de desemprego relativamente estável no Distrito Federal. **Pesquisa de Emprego e Desemprego**. Distrito Federal, ano. 1, n. 1, jan. 2019. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisedped/2021/202101pedbsb.html>. Acesso em: 18 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL, Lei nº 49, de 25 de outubro de 1989. Altera a estrutura da administração do Distrito Federal, extingue órgãos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, out. 1989. Disponível em: [DISTRITO FEDERAL. Lei nº 510, de 28 de julho de 1993. Cria a Região Administrativa Recanto das Emas — RA XV. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, julh. 1993 Disponível em: \[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/48469/Lei_510_28_07_1993.html\]\(http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/48469/Lei_510_28_07_1993.html\). Acesso em: 22 abr. 2021.](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/18122/Lei_49_25_10_1989.html#:~:text=Altera%20a%20estrutura%20da%20administra%C3%A7%C3%A3o,Art. Acesso em: 21 abr. 2021.</p></div><div data-bbox=)

DISTRITO FEDERAL. Lei Distrital nº 957, de 22 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, nov. 1995. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/48916/Lei_957_22_11_1995.html. Acesso em: 14 abr. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.315, de 27 de janeiro de 2004. Cria a Região Administrativa e as Subadministrações Regionais que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, jan. 2004. Disponível em: <http://www.scia.df.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/LEI-N%C2%BA-3.315-DE-27-DE-JANEIRO-DE-2004.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, fev. 2012. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html. Acesso em: 13 maio 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, fev. 2016. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/3470d4a25d3045c188d4db8f840ffbc1/exec_dec_37140_2016.html. Acesso em: 17 maio 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 39.610, de 1º de janeiro de 2019. Dispõe sobre a organização da estrutura da Administração Pública do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, jan. 2019a. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d7b71f8fb3864fc0aec117bb1e0ea2ca/Decreto_39610_01_01_2019.html. Acesso em: 17 maio 2020.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 1, de 31 de janeiro de 2019. Institui o Observatório Nacional sobre Questões Ambientais, Econômicas e Sociais de alta complexidade e grande impacto e repercussão. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, jan. 2019b. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2810>. Acesso em: 17 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Regulamento Disciplinar**. Brasília: Secretaria de Estado da Educação, 2019c. Disponível em: http://www.ssp.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Regulamento_Disciplinar_CCMDf.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, revoga a Portaria conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, out. 2020. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/25ce263a5d6d45698904bc0282c02d6a/ssp_see_poc_22_2020_rep.html. Acesso em: 18 mar. 2021.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A Qualidade da Educação**: conceitos e Definições. Brasília: INEP, 2007 Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWi/document/id/490475. Acesso em: 01 dez. 2020.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 47, p. 289– 305, maio/ago. 2011.

ENEM POR ESCOLA. **Home**. [S. l.], c2021. Disponível em: enemporescola.com.br/escola. Acesso em: 27 out. 2021.

FAB — FORÇA AÉREA BRASILEIRA. **Home**. Brasília, c2021. Disponível em: <https://www.fab.mil.br/index.php>. Acesso em: 18 out. 2021.

FABER, D. A. **Entre formação e adestramento**: uma análise sociológica do habitus escolar militarizado em um colégio militar. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14504/DIS_PPGCS_2017_FABER_DANIEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 abr. 2021.

FNDE — FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Sobre o Fundeb**. Brasília, c2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 18 out. 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018.

FRANCO, C. *et alli*. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277–298, abr./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xmrGSs8Y9Cx8dYTVHtWFwFL/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2021

GADOTTI, M. Qualidade na Educação: uma Nova Abordagem. **Congresso de Educação Básica: qualidade na Aprendizagem**, Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 124–132, dez. 2006. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/19764/ssoar-etd-2006-1-garcia->

indisciplina.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2006-1-garcia-indisciplina.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

GIOVANNI, G. **As estruturas elementares das políticas públicas**. São Paulo: UNICAMP, 2009: Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=105472>. Acesso em: 07 ago. 2021.

GOIÁS. Regimento Interno do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás. **Secretaria de Segurança Pública**, Goiás, 2015. Disponível em: <https://www.cpmganapolis.net/wp-content/uploads/2015/05/regimento-interno.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020

GUIRRA, F. J. S.; CASTELLANI FILHO, Lino. Direita, Volver! Forças no Esporte e...na Educação: a Militarização da Sociedade Brasileira em Marcha. **Revista Panorâmica**, Ed. Especial, p. 78–92, 2020. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewFile/1162/1919235>. Acesso em: 07 nov. 2020.

IBGE — INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE divulga estatística da população dos municípios para 2021. **Agência de Notícias IBGE**. [S. l.], set. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 25 maio 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Guia de Acesso ao sistema SAEB**. Brasília, 2020b. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>. Acesso em: 18 out. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Brasília, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 18 out. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Brasília, 2020d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 18 out. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, c2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 27 out. 2021.

ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, dez. 98. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dJz5B3JSwCR9h57Wkb6hCBm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2020.

JUSTIÇA ELEITORAL. **Bandeira do DF**. Brasília, c2021. Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/imagens/imagens/bandeira-do-df#galeria>. Acesso em: 18 out. 2021.

KOELLE, I. Educação inclusiva: o que é, princípios e importância. **Fundação Instituto de Educação**. [S. l.], mar. 2019. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/educacao-inclusiva/>. Acesso em: 18 out. 2021.

LIMA, C. B.; BARBOZA NETTO, N.; SOUZA, J. M. P. Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 828–843, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96014>. Acesso em: 12 nov. 2020.

LUIZ RICARDO. Intervenção Militar é rejeitada pelos estudantes. **SINPRODF**. Brasília, ago. 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/pesquisa-estudantes-rejeitam-intervencao-militar/>. Acesso em: 27 out. 2021.

MARTINS, A. A. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 689–699, set/dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/94577>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MASCARENHAS, J. C. **Consequências do bullying no processo de aprendizagem**. Campinas: UNIFUCAMP, jun. 2018. Disponível em: <http://repositorio.fucamp.com.br/jspui/handle/FUCAMP/99>. Acesso em: 26 out. 2021.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Apesar de gostar de ciências, estudante vai mal no Pisa**. Brasília, dez. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/42781-apesar-de-gostar-de-ciencias-estudante-vai-mal-no-pisa>. Acesso em: 27 out. 2021.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Escola Cívico-Militar**. Brasília, c2021. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2021.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbetes correção de fluxo escolar**: dicionário interativo da educação brasileira. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/correcao-de-fluxo-escolar/>. Acesso em: 10 mai. 2020.

MINAYO, M. C. S. *et alli*. **Fala galera**: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01–12, abr. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em: 25 out. 2020.

MOTA, C. V.; MACHADO, L. O avanço silencioso das escolas militares na rede particular de ensino. **UOL**. São Paulo, jun. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2020/06/14/o-avanco-silencioso-das-escolas-militares-na-rede-particular-de-ensino.htm>. Acesso em: 09 nov. 2020.

NOBRE, F. C. *et alli*. A amostragem na pesquisa de natureza científica em um campo multiparadigmático: peculiaridades do método qualitativo. **Investigação Qualitativa em**

Ciências Sociais, [s. l.], v. 3, 2019. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/938/921>. Acesso em: 07 out. 2020.

OLIVEIRA, W. J. M. **A Policialização da Violência em Meio Escolar**. 2008. Tese (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/>. Acesso em: 14 set. 2021.

PAIXÃO, Antonio Luiz. Crime, controle social e a consolidação da democracia. As metáforas da cidadania. In *A Democracia no Brasil, Dilemas e Perspectivas*, pag. 168-199. Vértice, SP, 1988 Disponível em: <file:///C:/Users/eusta/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Ant%C3%B4nio%20Luiz%20Paix%C3%A3o.pdf> Acesso em 26 nov. 2021

PDAD/CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio/Companhia de Planejamento do Distrito Federal. In Wikipedia, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_regi%C3%B5es_administrativas_do_Distrito_Federal_por_renda_per_capita. Acesso em 31 out. 2021

PETRUS, L. **Análise dos Impactos dos Investimentos em Infraestrutura Escolar no Desempenho das Unidades Estaduais de Ensino de Minas Gerais**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/967>. Acesso em: 11 dez. 2020.

PINHEIRO, D. B.; PEREIRA, R. D.; SABINO, G. S. T. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 667–688, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95957/55502>. Acesso em: 26 out. 2021.

PP CED 01 ESTRUTURAL. **Proposta Pedagógica do Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 1 da Estrutural**. Brasília, 2020.

PP CED 03 SOBRADINHO. **Proposta Pedagógica do Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 03 de Sobradinho**. Brasília, 2020.

PP CED 07 CEILÂNDIA. **Proposta Pedagógica do Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 07 de Ceilândia**. Brasília, 2020.

PP CED 308 RECANTO DAS EMAS. **Proposta Pedagógica do Colégio Cívico-Militar do DF – CED 308 do Recanto das Emas**. Brasília, 2020.

PORTAL MEC. **Home**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2021.

QEDU. **Escola 01 da Estrutural – Brasília – DF – ENEM**. [S. l.], c2021. Disponível em: <qedu.org.br/escola/246830-cef-01-da-estrutural/enem>. Acesso em: 27 out. 2021.

REDE SOCIAL BRASILEIRA POR CIDADES JUSTAS E SUSTENTÁVEIS. **Ceilândia – Brasília, DF**. [S. l.], c2021. Disponível em:

<https://www.redesocialdecidades.org.br/br/DF/brasilia/regiao/ceilandia/idh-indice-de-desenvolvimento-humano>. Acesso em: 18 out. 2021.

REDE SOCIAL BRASILEIRA POR CIDADES JUSTAS E SUSTENTÁVEIS. **Sobradinho – Brasília**, DF. [S. l.], c2021 Disponível em:

<https://www.redesocialdecidades.org.br/br/DF/brasilia/regiao/sobradinho/renda-per-capita-media-mensal>. Acesso em: 31 out. 2021

REIS, L. C. R. *et alli*. Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro. **Revista de educação, ciência e tecnologia do IFGV**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 227–235, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/744>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SAMPAIO, G. T. C; OLIVEIRA, R. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 511–530, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/60121/37016>. Acesso em: 26 out. 2021.

SASSAKI, A. H. *et alli*. Por que o Brasil vai Mal no PISA? Uma Análise dos Determinantes do Desempenho no Exame. **INSPER**, n. 31, p. 1–24, jun. 2018. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/Por-que-Brasil-vai-mal-PISA-Analise-Determinantes-Desempenho.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

SILVA, G. R. *et alli*. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Enfermagem Online**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 246–257, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361453972028>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SILVA, L. Clima Disciplinar, Oportunidades de Aprendizado e Formação Docente. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 09, n. 18, p. 439–466, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/10265>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SILVA, C. S.; COSTA, B. L. D. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 638–663, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pDq4TKDmphpmjSGvvgvhgDnt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SILVA, E. F.; SILVA, M. A. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6392. Acesso em: 10 nov. 2020.

SIQUEIRA, C. M.; GIANNETTI, J. G. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, Belo Horizonte, v. 57, n. 1, p. 78–87, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/vrDgSbhJq5nBDjysppPyYzj/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2021.

SOARES NETO, J. J. *et alli*. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 64, n. 3, p. 377–391, jul./set. 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23190/1/ARTIGO_InfraestruturaEscolasPublicas.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

SOUZA, J. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, P. S. A gestão democrática no distrito federal sob a tutela do neoliberalismo: impactos e determinações. **Anais 5º Congresso Nacional de Educação**, Recife, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45831>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 29 jul. 2021.

XIMENES, S. B.; STUCHI, C. G.; MOREIRA, M. A. M. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 612–632, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96483>. Acesso em: 14 nov. 2020.

WORD PRESS. Política DF em números – mapa administrativo do DF. Disponível em <https://politicadfemnumeros.files.wordpress.com/2018/01/mapa-ra-brasc3adlia.png> Acesso em 31 out. 2021

ZBS EDUCAÇÃO. **Home**. [S. l.], c2021. Disponível em: <https://www.zbs.com.br/enem>. Acesso em: 27 out. 2021.

APÊNDICE A

O referido apêndice tem a função de apresentar a relação das escolas da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar encontradas nas unidades da federação.

Relação das escolas da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar encontradas nas unidades da federação:

- 1. Acre:** Colégio Militar Estadual Tiradentes (Polícia Militar) — Rio Branco; Colégio Militar D. Pedro II Rio Branco (Bombeiros); Colégio Militar D. Pedro II Cruzeiro do Sul (Polícia Militar);
- 2. Alagoas:** Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Alagoas — Maceió (Polícia Militar); Arapiraca (fechada temporariamente);
- 3. Amazonas:** Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas — Manaus (Polícia Militar); Escola José Carlos Mestrinho — Manaus (Bombeiros);
- 4. Bahia:** CPM Francisco Pedro de Oliveira — Candeias; CPM Alagoinhas; CPM Itabuna; CPM Salvador; CPM Salvador, Unidade Lobato; CPM Vitória da Conquista (todos da Polícia Militar);
- 5. Ceará:** Colégio da Polícia Militar Gen. Edgar Facó — Fortaleza; Colégio da Polícia Militar Cel. Hervano Macêdo Júnior — Juazeiro do Norte; Colégio da Polícia Militar Tenente Mário Lima — Maracanaú; Colégio da Polícia Militar Ministro Jarbas Passarinho — Sobral (todos da Polícia Militar); Colégio Militar do Corpo de Bombeiros Escritora Rachel de Queiroz — Fortaleza (Bombeiros);
- 6. Distrito Federal:** Colégio Militar Tiradentes (Polícia Militar); Colégio Militar D. Pedro II (Bombeiros);
- 7. Goiás:** o estado não possui especificamente escolas da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros. O que há são inúmeras escolas administradas pela Polícia Militar de Goiás, dentro do projeto de militarização de escolas públicas, cuja gestão é toda formada por membros da corporação;
- 8. Maranhão:** Colégio Militar Tiradentes — Unidade 1 São Luiz, Unidade 2 Imperatriz, Unidade 3 Bacabal, Unidade 4 Caxias e Unidade 5 Timon (todos da Polícia Militar); Colégio Militar 02 de Julho — 12 unidades distribuídas pelos municípios de São Luiz, Timon, Caxias,

Paço do Lumiar, São José de Ribamar, Arari, Rosário, Barra do Corda, Alto Alegre do Maranhão (Bombeiros);

9. Mato Grosso: Escolas Estaduais Tiradentes — seis unidades distribuídas pelos municípios de Cuiabá, Nova Mutum, Sorriso, Rondonópolis, Confresa e Juara (todas da Polícia Militar); Escola do Corpo de Bombeiros Militar D. Pedro II — Alta Floresta (Bombeiros);

10. Mato Grosso do Sul: Colégio Militar Tiradentes — duas unidades em Chapadão do Sul e Paranaíba (ambas da Polícia Militar); Colégio Militar do Corpo de Bombeiros de Mato Grosso do Sul — duas unidades em Campo Grande e Nova Alvorada do Sul (Bombeiros);

11. Minas Gerais: Colégio Tiradentes da Polícia Militar — 30 unidades distribuídas pelos municípios de Juiz de Fora, Sete Lagoas, Manhuaçu, Montes Claros, Ipatinga, Barbacena, Bom Despacho, Itabira, Curvelo, Diamantina, Passos, Governador Valadares, Ubá, Belo Horizonte (quatro unidades), Contagem (duas unidades), Vespasiano, Teófilo Otoni, São João Del Rei, Araguari, Betim, Lavras, Divinópolis, Patos de Minas, Pouso Alegre, Uberaba, Uberlândia (Polícia Militar);

12. Pará: Colégio Militar Rio Tocantins — Marabá (Polícia Militar);

13. Paraíba: Colégio da Polícia Militar Estudante Rebeca Cristina Alves Simões — João Pessoa (Polícia Militar);

14. Paraná: Colégio da Polícia Militar — cinco unidades distribuídas pelos municípios de Curitiba, Maringá, Londrina, Cornélio Procopio, Foz do Iguaçu e Pato Branco (Polícia Militar);

15. Pernambuco: Colégio da Polícia Militar de Pernambuco — duas unidades em Recife e Petrolina (Polícia Militar);

16. Piauí: Colégio da Polícia Militar do Piauí — Teresina (Polícia Militar);

17. Rio de Janeiro: Colégio da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro — duas unidades em Niterói e Rio de Janeiro (Polícia Militar); Colégio do Corpo de Bombeiros Militar — duas unidades em Volta Redonda e Miguel Pereira (Bombeiros);

18. Rio Grande do Sul: Colégio Tiradentes da Brigada Militar — seis unidades em Porto Alegre, Passo Fundo, Pelotas, Ijuí, Santa Maria, São Gabriel (todas da Polícia Militar, que no RS é chamada de Brigada Militar);

19. Rondônia: Colégio Tiradentes — cinco unidades distribuídas pelos municípios de Porto Velho (duas unidades), Ariquemes, Ji-Paraná e Vilhena (quatro são da Polícia Militar e um dos Bombeiros);

20. Roraima: Colégio Militar Estadual de Roraima Cel. PM Derly Luiz Vieira Borges (Polícia Militar);

21. Santa Catarina: Colégios Policiais Militares Feliciano Nunes Pires — cinco unidades distribuídas pelos municípios de Florianópolis, Lages, Blumenau, Joinville e Laguna (Polícia Militar);

22. São Paulo: Colégio da Polícia Militar — 11 unidades distribuídas pelos municípios de São Paulo (cinco unidades), Campinas, Santo André, São Vicente, Osasco, Sorocaba, Guarulhos. Essas escolas são privadas e atendem a dependentes dos militares e também à sociedade. São administradas pela Associação Cruz Azul, instituição beneficente de livre associação, mantida com contribuições dos militares do Estado de São Paulo (Parece contradição, mas a escola se assemelha a qualquer instituição privada comum, não há fardamento, apenas uniforme comum e o corpo docente e gestores não são necessariamente militares);

23. Tocantins: Colégio Militar do Estado do Tocantins — 11 unidades distribuídas pelos municípios de Palmas (duas unidades), Araguaína, Arraias, Paraíso do Tocantins, Araguatins, Gurupi, Guaraí, Porto Nacional, Colinas e Augustinópolis (Polícia Militar).

APÊNDICE B

O referido apêndice apresenta o questionário semiestruturado aplicado aos diretores pedagógicos.

**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS ENTREVISTADOS:
DIRETORES PEDAGÓGICOS**

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Contato (telefone/e-mail): _____

Renda familiar:

() Sem renda declarada/ () até 1,0 SM/ () de 1,0 até 2,0 SM/ () de 2,0 até 3,0 SM/

() de 3,0 até 4,0 SM/ () de 4,0 até 5,0 SM/ () acima de 5,0 SM

Religião:

() católica/ () evangélica / () espírita/ () outras/ () sem religião

Escolaridade:

() superior/ () médio completo/ () médio incompleto/ () fundamental completo/

() fundamental incompleto/ () sem ensino formal

1. Em sua opinião, o desempenho escolar (notas) dos estudantes, após a militarização:

() Melhorou/ () Piorou/ () Permaneceu igual/ () Não tenho opinião

Por quê?

2. Em sua opinião, a presença de militares fez diminuir a ocorrência de violência na escola?

() Sim/ () Não/ () Permaneceu igual/ () Não tenho opinião

Por quê?

3. Em sua opinião, a disciplina escolar melhorou com a presença dos militares?

() Sim / () Não / () Permaneceu igual / () Não tenho opinião

Por quê?

4. Você se sentiu desconfortável/intimidado com a presença dos militares na escola?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

5. Você concorda com medidas como a imposição de corte de cabelo, de fardamento e de proibição de adereços (como brincos) adotada pela escola depois da militarização?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

6. Você concorda com a obrigatoriedade de se cantar o hino nacional?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

7. Quanto à presença dos pais no cotidiano escolar dos filhos, após a militarização:

() Aumentou/ () Diminuiu/ () Permaneceu igual.

8. Houve aumento de investimentos — tais como: maior aporte de recursos no PDAF, melhorias físicas e de equipamentos — após a militarização?

() Sim/ () Não/ () Permaneceu igual

9. A escola passou a adotar algum mecanismo de seleção para ingresso após a militarização?

() Sim / () Não

Por quê?

10. Quanto ao uniforme (fardamento), os alunos têm de pagar ou a Secretaria de Educação fornece?

11. Os militares da escola portam armas de forma visível?

() Sim/ () Não

Por quê?

12. A escola tem grêmio estudantil ou alguma outra forma de organização dos estudantes?

() Sim/ () Não

Por quê?

13. A Associação de Pais e Mestres é ativa?

() Sim/ () Não

Por quê?

14. Você percebe alguma forma de cerceamento de manifestações políticas (discussões sobre o governo, conversas com o Sindicato) no ambiente escolar após a militarização?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

15. Os militares da escola participam das reuniões com os pais e/ou com a comunidade escolar?

() Sim/ () Não

Por quê?

16. Os militares da escola participam das reuniões pedagógicas?

() Sim/ () Não

Por quê?

17. Os militares, tanto da Polícia Militar quanto dos Bombeiros, têm uma função constitucional e precípua de atuar na segurança e na proteção dos cidadãos. Aqui no DF, a sociedade e as próprias corporações alegam falta de pessoal para um trabalho mais eficaz. O que você pensa sobre a alocação de policiais e bombeiros para atuarem estritamente nas escolas, desguarnecendo suas atribuições prioritárias?

18. No geral, com a militarização, a escola ficou

() Melhor/ () Pior/ () Permaneceu igual/ () Não tenho opinião

Por quê?

19. Você acredita que a militarização é o caminho correto para melhorar as escolas do DF?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

20. Concluindo, sobre a militarização das escolas, você se posiciona:

() A favor/ () Contra/ () Não tenho opinião

Por quê?

APÊNDICE C

O referido apêndice apresenta o questionário semiestruturado aplicado aos professores.

**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS ENTREVISTADOS:
PROFESSORES**

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Contato (telefone/e-mail): _____

Renda familiar:

() Sem renda declarada/ () até 1,0 SM/ () de 1,0 até 2,0 SM/ () de 2,0 até 3,0 SM/
() de 3,0 até 4,0 SM/ () de 4,0 até 5,0 SM/ () acima de 5,0 SM

Religião:

() católica/ () evangélica / () espírita/ () outras/ () sem religião

Escolaridade:

() superior/ () médio completo/ () médio incompleto/ () fundamental completo/
() fundamental incompleto/ () sem ensino formal

1. Na sua opinião, após a militarização houve melhora do desempenho escolar (notas) dos seus alunos?

() Sim/ () Não/ () Não se alterou

Por quê?

2. Em sua opinião, a presença de militares fez diminuir a ocorrência de violência na escola?

() Sim/ () Não/ () Permaneceu igual/ () Não tenho opinião

Por quê?

3. Em sua opinião, a disciplina escolar melhorou com a presença dos militares?

() Sim/ () Não/ () Permaneceu igual/ () Não tenho opinião

Por quê?

4. Você se sentiu desconfortável/intimidado com a presença dos militares na escola?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

5. Você concorda com medidas como a imposição de corte de cabelo, de fardamento e de proibição de adereços (como brincos) adotada pela escola depois da militarização?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

6. Você concorda com a obrigatoriedade de se cantar o hino nacional?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

7. Quanto à presença dos pais no cotidiano escolar dos filhos, após a militarização:

() Aumentou/ () Diminuiu/ () Permaneceu igual/ () Não tenho opinião

Por quê?

8. Você percebe alguma forma de cerceamento de manifestações políticas (discussões sobre o governo, conversas com o Sindicato) no ambiente escolar após a militarização?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

9. No geral, com a militarização, a escola ficou

() Melhor/ () Pior/ () Não se alterou/ () Não tenho opinião

Por quê?

10. Os militares, tanto da Polícia Militar quanto dos Bombeiros, têm uma função constitucional e precípua de atuar na segurança e na proteção dos cidadãos. Aqui no DF, a sociedade e as próprias corporações alegam falta de pessoal para um trabalho mais eficaz. O que você pensa sobre a alocação deles para atuarem estritamente nas escolas, desguarnecendo suas atribuições prioritárias?

11. Você acredita que a militarização é o caminho correto para melhorar as escolas do DF?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

12. Concluindo, sobre a militarização das escolas, você se posiciona:

() A favor/ () Contra/ () Não tenho opinião

Por quê?

APÊNDICE D

O referido anexo apresenta o questionário semiestruturado aplicado aos gestores disciplinares.

**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS ENTREVISTADOS:
GESTORES DISCIPLINARES**

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Contato (telefone/e-mail): _____

Renda familiar:

() Sem renda declarada/ () até 1,0 SM/ () de 1,0 até 2,0 SM/ () de 2,0 até 3,0 SM/
() de 3,0 até 4,0 SM/ () de 4,0 até 5,0 SM/ () acima de 5,0 SM

Religião:

() católica/ () evangélica / () espírita/ () outras/ () sem religião

Escolaridade:

() superior/ () médio completo/ () médio incompleto/ () fundamental completo/
() fundamental incompleto/ () sem ensino formal

1. Em sua opinião, o desempenho escolar (notas) dos estudantes após a militarização:

() Melhorou/ () Piorou/ () Não se alterou/ () Não tenho opinião

Por quê?

2. Em sua opinião, a presença dos militares fez diminuir a ocorrência de violência na escola?

() Sim/ () Não/ () Permaneceu igual/ () Não tenho opinião

Por quê?

3. Em sua opinião, a disciplina escolar melhorou com a presença dos militares?

() Sim/ () Não/ () Permaneceu igual/ () Não tenho opinião

Por quê?

4. Você percebe na comunidade escolar (professores, estudantes, direção, etc) algum desconforto ou intimidação com a presença dos militares na escola?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

5. Você concorda com medidas como a imposição de corte de cabelo, de fardamento e de proibição de adereços (como brincos) adotada pela escola depois da militarização?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

6. Você concorda com a obrigatoriedade de se cantar o hino nacional?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

7. Você concorda que os militares da escola devam participar de reuniões de pais e/ou reuniões pedagógicas?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

8. Os militares, tanto da Polícia Militar quanto dos Bombeiros, têm uma função constitucional e precípua de atuar na segurança e na proteção dos cidadãos. Aqui no DF, a sociedade e as próprias corporações alegam falta de pessoal para um trabalho mais eficaz. O que você pensa sobre a alocação dos militares para atuarem estritamente nas escolas, desguarnecendo suas atribuições prioritárias?

9. No geral, com a militarização, em sua opinião a escola ficou:

() Melhor/ () Pior/ () Não se alterou/ () Não tenho opinião

Por quê?

10. Você acredita que a militarização é o caminho correto para melhorar as escolas do DF?

() Sim/ () Não/ () Não tenho opinião

Por quê?

11. Concluindo, sobre a militarização das escolas, você se posiciona:

() A favor/ () Contra/ () Não tenho opinião

Por quê?

APÊNDICE E

O referido apêndice apresenta o questionário semiestruturado aplicado ao representante sindical.

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS ENTREVISTADOS: REPRESENTANTE SINDICAL

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Contato (telefone/e-mail): _____

Renda familiar:

() Sem renda declarada/ () até 1,0 SM/ () de 1,0 até 2,0 SM/ () de 2,0 até 3,0 SM/
() de 3,0 até 4,0 SM/ () de 4,0 até 5,0 SM/ () acima de 5,0 SM

Religião:

() católica/ () evangélica / () espírita/ () outras/ () sem religião

Escolaridade:

() superior/ () médio completo/ () médio incompleto/ () fundamental completo/
() fundamental incompleto/ () sem ensino formal

Você é representante sindical dos professores da rede pública do DF. Embora não estando no cotidiano de sala de aula, por força da atuação sindical, tem acesso a informações, bem como tem contato com professores e outros profissionais das escolas públicas do DF, o que certamente possibilita uma boa visão sobre elas. Em 2019, o atual governo iniciou uma política pública na área de Educação, que consistiu na militarização de algumas unidades, a exemplo do que já ocorria em outras unidades da federação. Os dois principais pilares que sustentam o discurso do governo para a implantação do modelo são a diminuição da violência, com conseqüente melhora da disciplina entre os estudantes, o que, por sua vez, refletir-se-ia na elevação do desempenho. Para tal, foi implantado a partir do projeto, um novo *modus operandi* no dia a dia das escolas militarizadas que impactou professores, gestores, estudantes, pais e

outros atores envolvidos no projeto. Tendo como premissa o acima exposto, peço que, quanto às escolas militarizadas que iniciaram o projeto no DF em 2019 (CED 01, da Estrutural, CED 03, de Sobradinho, CED 07, da Ceilândia e CED 308, do Recanto das Emas), comente as questões a seguir. São importantes as fundamentações das respostas, visto se tratar de uma pesquisa qualitativa em que a opinião do entrevistado é fator primordial. Portanto, peço que se atente para isso.

1. Houve melhora do desempenho escolar (notas) dos estudantes?

() Sim/ () Não

Por quê?

2. Houve diminuição da ocorrência de violência?

() Sim/ () Não

Por quê?

3. Houve melhora na disciplina dos estudantes?

() Sim/ () Não

Por quê?

4. Houve elevação da presença dos pais no cotidiano escolar dos filhos?

() Sim/ () Não

Por quê?

5. Houve elevação de investimentos na escola — tais como: maior aporte de recursos ao PDAF, melhorias físicas e de equipamentos e outros?

() Sim/ () Não

Por quê?

6. Houve a adoção pela escola de algum mecanismo de seleção para ingresso?

() Sim/ () Não

Por quê?

7. Houve algum incentivo quanto à existência de grêmio estudantil ou alguma outra forma de organização dos estudantes?

() Sim/ () Não

Por quê?

8. Houve alguma forma de cerceamento de manifestações políticas (discussões sobre o governo, conversas com o Sindicato) no ambiente escolar?

() Sim/ () Não

Por quê?

9. Os militares alocados na escola participam das reuniões pedagógicas e com pais?

() Sim/ () Não

Por quê?

10. Nas escolas militarizadas é imposto fardamento, corte de cabelo padronizado, proibição de diversos adereços como brincos, hasteamento da bandeira e canto do hino nacional. O que você pensa sobre a imposição desses comportamentos?

11. Os militares, tanto da Polícia Militar quanto dos Bombeiros, têm uma função constitucional e precípua de atuar na segurança e na proteção dos cidadãos. Aqui no DF, a sociedade e as próprias corporações alegam falta de pessoal para um trabalho mais eficaz. O que você pensa sobre a alocação de policiais e bombeiros para atuarem estritamente nas escolas, desguarnecendo suas atribuições prioritárias?

12. No geral, a militarização contribuiu para a escola ficar:

() Melhor/ () Pior/ () Não houve alteração

Por quê?

13. Você acredita que a militarização é o caminho correto para melhorar as escolas do DF?

() Sim/ () Não

Por quê?

14. Concluindo, sobre a militarização das escolas, você se posiciona:

() A favor/ () Contra

Por quê?

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



FLACSO Brasil – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

Mestrado: Estado, Governo e Políticas Públicas

Título da pesquisa: Escolas Cívico-Militares, violência, disciplina e desempenho escolar: visão dos atores da comunidade escolar.

Nome do pesquisador: Antonio Eustáquio Ribeiro.

Celular: (61)99155-8033

Nome da orientadora: Ma. Isis Arantes Maciel de Souza

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade buscar a sua visão sobre se houve melhora do desempenho (melhores notas) após a conversão da escola em uma unidade cívico-militar. A pesquisa busca também sua opinião sobre outros assuntos relacionados a essa alteração na gestão, que contribuirão para as análises e conclusões do pesquisador.
2. **Participantes da pesquisa:** participarão da pesquisa 82 entrevistados, entre professores, estudantes, gestores escolares, trabalhadores na educação, pais e/ou responsáveis e militares.
3. **Envolvimento na pesquisa:** o(a) sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, através do contato do Comitê de Ética em Pesquisa da Flacso Brasil listado ao final.
4. **Riscos e desconforto com a pesquisa:** a participação nesta pesquisa não infringe normas legais e éticas, mas pode gerar constrangimento aos entrevistados, que podem, conforme expresso no item 3, recusar-se a continuar participando a qualquer momento. Embora a possibilidade de ocorrência de riscos seja quase nula, todos os cuidados serão tomados para evitar que algum ocorra. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme as resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde.
5. **Confidencialidade da pesquisa:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Não haverá identificação nos questionários e somente o pesquisador e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade. Comprometemo-nos

a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa. Você poderá ter acesso ao resultado da pesquisa a qualquer momento após ela ser finalizada.

- 6. Benefícios relacionados à pesquisa:** ao participar desta pesquisa, o(a) sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o modelo de gestão escolar compartilhada entre profissionais da educação e da segurança pública, em especial se há uma evolução positiva no desempenho dos estudantes, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa fornecer elementos sobre a pertinência ou não de sua implementação. Sobre ela, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 7. Despesas relacionadas à pesquisa:** o(a) sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como não auferirá nenhum pagamento por sua participação. A fim de responder a entrevista, se porventura houver alguma despesa decorrente, esta ficará a cargo do pesquisador.
- 8. Armazenamento:** os dados da presente pesquisa ficarão em poder do pesquisador, e somente ele e a orientadora terão acesso. Eles serão destruídos passados cinco anos da coleta, tempo máximo de armazenamento determinado pelas resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Preencha, por favor, os itens de identificação e assine este documento, o qual contém duas cópias, sendo que uma ficará com você e outra ficará com o pesquisador.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Brasília, _____ de _____, de 2021

Nome e idade do participante da pesquisa

Ocupação do participante da pesquisa

RG ou CPF do participante da pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Assinatura da orientadora da pesquisa

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Flacso: (11)3229-2995

E-mail Flacso: maestria.estado@flacso.org.br

APÊNDICE G

O referido apêndice apresenta a lista de municípios por estados selecionados para a implantação de escolas pelo PECIM.

Municípios por estados selecionados para implantação de escolas pelo PECIM:

Acre: Rio Branco e Epitaciolândia;

Alagoas: Maceió, Rio Largo e Maragogi;

Amapá: Laranjal do Jari e Macapá;

Bahia: Vitória da Conquista;

Ceará: Acopiara, Mombaça, Juazeiro do Norte e Maracanau;

Distrito Federal: duas escolas em Regiões Administrativas ainda não definidas;

Espírito Santo: Vitória, Vila Velha, Serra e Cariacica;

Goiás: Planaltina e Padre Bernardo;

Mato Grosso: Cuiabá e Cáceres;

Mato Grosso do Sul: Chapadão Do Sul, Corumbá, Porto Murtinho e Dourados;

Maranhão: São José do Ribamar e Paço de Lumiar;

Minas Gerais: São João Del Rey, Três Corações, Contagem, Uberlândia e Lagoa Santa.

Pará: Santana do Araguaia, além de uma escola em município ainda não definido;

Paraíba: Campina Grande, Sousa, Santa Rita e Cabedelo;

Paraná: Ponta Grossa e Curitiba;

Pernambuco: Garanhuns;

Rio de Janeiro: São Gonçalo, Nova Iguaçu, Queimados, Angra Dos Reis, São Pedro D'aldeia e Arraial do Cabo;

Rio Grande do Norte: Natal, Parnamirim e Pau dos Ferros;

Rio Grande do Sul: Santa Cruz do Sul, Tramandaí, Novo Hamburgo, Ijuí, Santana do Livramento, Sapucaia do Sul e Cachoeira do Sul;

Rondônia: Porto Velho e Guajará Mirim;

Santa Catarina: Criciúma, Tubarão e Joinville;

São Paulo: Guarujá, Pirassununga, Barrinha, Santos, São Vicente, Taquaritinga, Taubaté e Bauru;

Tocantins: Palmas e Formoso do Araguaia.

APÊNDICE H - Regiões Administrativas do DF

I - Brasília (Plano Piloto)

II - Gama

III - Taguatinga

IV - Brazlândia

V - Sobradinho

VI - Planaltina

VII - Paranoá

VIII - Núcleo Bandeirante

IX - Ceilândia

X - Guará

XI - Cruzeiro

XII - Samambaia

XIII - Santa Maria

XIV - São Sebastião

XV - Recanto das Emas

XVI - Lago Sul

XVII - Riacho Fundo

XVIII - Lago Norte

XIX - Candangolândia

XX - Águas Claras

XXI - Riacho Fundo II

XXII - Sudoeste/Octogonal

XXIII - Varjão

XXIV - Park Way

XXV - Estrutural/SCIA

XXVI - Sobradinho II

XXVII - Jardim Botânico

XXVIII - Itapoã

XXIX - SIA

XXX - Vicente Pires

XXXI - Fercal

XXXII Sol Nascente/Pôr do Sol

XXXIII Arniqueira