



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE
PROFISIONAL – PPGE/MP

CURRÍCULO DAS ESCOLAS MILITARIZADAS NO DISTRITO FEDERAL

EDNA MARA CORRÊA MIRANDA

BRASÍLIA/DF

2021

EDNA MARA CORRÊA MIRANDA

CURRÍCULO DAS ESCOLAS MILITARIZADAS NO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Currículo e Processo Formativo.

Orientador: Prof^o Dr^o Francisco Thiago Silva.

Grupo de Pesquisa: Currículo e Processo Formativo-Inovação e Interdisciplinaridade

BRASÍLIA/DF

2021

Miranda, Edna Mara Corrêa

M672c Currículo das escolas militarizadas no Distrito Federal / Edna Mara Corrêa

Miranda; orientador Francisco Thiago Silva. -- Brasília, 2021.

176 p.

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

1. Currículo. 2. Educação. 3. Escolas cívico-militares. 4.Gestão compartilhada. 5. Violência escolar. I. Silva, Francisco Thiago, orient. II. Título.

EDNA MARA CORRÊA MIRANDA

CURRÍCULO DAS ESCOLAS MILITARIZADAS NO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Currículo e Processo Formativo.

Orientador: Prof^o Dr^o Francisco Thiago Silva.

Grupo de Pesquisa: Currículo e Processo Formativo-Inovação e Interdisciplinaridade

COMISSÃO JULGADORA

Prof^o Dr^o Francisco Thiago Silva

Universidade de Brasília/PPGE-MP

(Presidente)

Prof^a Dr^a Livia Freitas Fonseca Borges

Universidade de Brasília/PPGE-FE

(Membro interno)

Prof^a Dr^a Elisângela Teixeira Gomes Dias

Secretaria de Educação do distrito Federal

(Membro externo)

Prof^a Dr^a Viviane Machado Caminha

Escola Superior de Guerra/ESG

Defesa em: 21 de maio de 2021.

Local: Porta de conferência Web da RNP.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Demerval Saviani

As pessoas têm estrelas que não são as mesmas. Para uns, que viajam, as estrelas são guias. Para outros, elas não passam de pequenas luzes. Tu, porém, terás estrelas como ninguém... Tu te sentirás contente por me teres conhecido. Tu serás sempre meu amigo.

O pequeno príncipe

Dedico este trabalho ao meu pai, Edison, que me ensinou a ler, escrever, e entre tantas outras coisas, criou bravamente nove filhos. À minha mãe, Maria, que sempre acreditando na educação como forma de emancipação, investiu na minha formação inicial docente e por ter segurado minha barra nos momentos mais difíceis da minha vida. Aos meus irmãos Elvis, Osório, Wagner, Luciana, Carmem, Luciano, Fábio e Edison Jr., pelas lembranças lúdicas, sapecas e fraternas de quando éramos crianças, e já crescidos, pelos debates, discussões, contradições ideológicas e políticas e, acima de tudo, pelas provas de amor materializadas em ações quando dos casos de doença e das alegrias dos encontros e comemorações, principalmente na casa de nossos pais, nosso lugar de referência, onde nos sentimos seguros, mesmo que nem sempre os nove estejam presentes. Aos meus amados filhos Wilson e Fernando que são a razão da minha vida. Ao meu querido amigo e Orientador Francisco Thiago Silva, por me apresentar Demerval Saviani que mudou minha vida pessoal e profissional, me tornando mais consciente do meu papel na formação dos estudantes que como eu, são filhos da classe trabalhadora, tendo na educação, a possibilidade de transformação da realidade.

*A gente só conhece bem as coisas que cativou – disse a raposa.
– Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me!
O Pequeno Príncipe*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo amor incondicional a mim dedicado durante toda a minha vida.

Aos meus irmãos que eu amo tanto.

Aos meus filhos, razão da minha vida.

A uma pessoa muito especial, João Luiz Duque de Magalhães Padilha, por fazer parte da minha história de vida e por ter me apresentado às ideias de Marx, por ter me disponibilizado leituras, filmes e conversas que contribuíram para a formação da pessoa que sou hoje.

Ao meu grande amigo Paulo Roberto, que me acompanhou em momentos alegres e difíceis, alguém com quem posso sempre contar e que me incentivou a ampliar minha formação acadêmica.

Aos meus queridos amigos das escolas em que atuei: CEF 20 de Ceilândia, EC 08 de Ceilândia, EC 27 de Ceilândia, Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia, Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia. Todos contribuíram imensamente na minha vida profissional. Amo todos vocês!

Aos amigos da infância e adolescência que continuam amigos.

Aos meus alunos da Secretaria de Educação e dos cursos de Pedagogia.

Ao Grupo de Pesquisa e às amizades que fiz na UnB durante o curso de Mestrado.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela oportunidade de me dedicar exclusivamente aos estudos.

Às professoras e professores da Faculdade de Educação, pelo conhecimento, dedicação e amor à docência e à pesquisa.

À Banca da Qualificação, pela disponibilidade, disposição, doação de tempo para leitura do meu projeto e trabalho final e por fazerem parte desse momento decisivo de minha

vida acadêmica e pessoal. Professoras Elisângela Teixeira Gomes Dias, Livia Freitas Fonseca Borges, Viviane Machado Caminha, Liliane Campos Machado, muito obrigada.

À minha irmã bibliotecária, pedagoga e graduanda em Letras Português/Espanhol Carmem Corrêa Miranda, pela revisão técnica (ABNT) e textual, e também pela força.

Ao para sempre Presidente LULA, pela RESISTÊNCIA, por investir na Educação Básica e Universitária e proporcionar que a educação pudesse mudar a vida dos trabalhadores.

À QUERIDA Presidenta DILMA ROUSSEFF pela militância, RESISTÊNCIA, força, fibra e inspiração para todas as MULHERES.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFA	Academia da Força Aérea
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
AM	Amazonas
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
ARE	Aparelho Repressor do Estado
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Construir Argumentação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBMDF	Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal
CCM Ced7	Colégio Cívico-militar Centro Educacional 7 de Ceilândia
CCMDF	Colégios Cívicos-Militares do Distrito Federal
CE	Ceará
CED 7	Centro Educacional 7 de Ceilândia Norte
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEPMG	Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás
C&T	Ciência e Tecnologia
CF	Compreender Fenômeno
CM	Colégio Militar
CMB	Colégio Militar de Brasília
CMBEL	Colégio Militar de Belém
CMBH	Colégio Militar de Belo Horizonte
CMC	Colégio Militar de Curitiba
CMCG	Colégio Militar de Campo Grande
CMDP II	Colégio Militar Dom Pedro II
CMF	Colégio Militar de Fortaleza
CMJF	Colégio Militar de Juiz de Fora

CMM	Colégio Militar de Manaus
CMPA	Colégio Militar de Porto Alegre
CMR	Colégio Militar de Recife
CMRJ	Colégio Militar do Rio de Janeiro
CMS	Colégio Militar de Salvador
CMSM	Colégio Militar de Santa Maria
CMSP	Colégio Militar de São Paulo
CMT	Colégio Militar Tiradentes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CPMDF	Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal
CPMG	Colégio da Polícia Militar de Goiás
CPMGHCR	Colégio da Polícia Militar de Goiás Hugo de Carvalho Ramos
CPMG-PMVR	Colégio da Polícia Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DECEEx	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEPA	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
DF	Distrito Federal
DGP	Departamento de Gestão de Pessoal
DL	Dominar Linguagem
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Ecim	Escola Cívico-Militar
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EGC	Escola de Gestão Compartilhada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Elaborar Proposta
EPAT	Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia
EPCAR	Escola Preparatória de Cadetes do Ar
EsPCEEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal

GDF	Governo do Distrito Federal
GO	Goiás
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LODF	Lei Orgânica do Distrito Federal
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MP	Ministério Público
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
MP-GO	Ministério Público do Estado do Goiás
MPU	Ministério Público da União
MT	Mato Grosso
NEV	Núcleo de Estudos da Violência
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OM	Organização Miliar
ONG	Organização não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSs	Organizações Sociais
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PA	Pará
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Distrital de Educação
PDL	Projeto de Decreto Legislativo
PE	Pernambuco
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
Pecim	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PM	Polícia Militar
PMDF	Polícia Militar do Distrito Federal
PMGO	Polícia Militar do Goiás

PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROEDUC	Promotoria de Justiça de Defesa da Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RA	Região Administrativa
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCMB	Sistema dos Colégios Militares do Brasil
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SIG	Sistemas Integrados de Gestão
SP	Enfrentar Situações-problema
SP	São Paulo
SSP/DF	Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UE	Unidade de Ensino
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

O Projeto Escola de Gestão Compartilhada foi implementado pelo governo do Distrito Federal em janeiro de 2019 sob a alegação de que os jovens são violentos e perigosos, o que tem aumentado o índice de violência escolar, e que os índices de desempenho das avaliações em larga escala são insatisfatórios. O Programa das Escolas Cívico-militares foi instituído pelo governo federal em setembro de 2019 sob as mesmas alegações. Considerando a realidade desigual na qual essas escolas públicas estão inseridas, torna-se imprescindível investigar o seu currículo e refletir a organização dos tempos e espaços escolares, porque disciplinas são retiradas e/ou acrescentadas, com qual intenção e porque acontece nas escolas onde estudam os filhos dos trabalhadores. Apresenta-se como pergunta central desta pesquisa: Como as escolas militarizadas do Distrito Federal têm organizado seus currículos? E como objetivo geral: Verificar como as escolas militarizadas do Distrito Federal têm organizado seus currículos. Desdobrando-se nos objetivos específicos: analisar o projeto de militarização no Distrito Federal; compreender como o currículo atua na legitimação da militarização da escola pública; analisar se houve mudanças na prática da escola quanto à gestão curricular. Realizou-se investigação acerca da organização pedagógica e curricular do Colégio Militar do Exército (CMB), da Polícia Militar do Distrito Federal – Tiradentes e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal – D. Pedro II, para comparação com os colégios cívico-militares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Esta pesquisa fundamentou-se no Materialismo Histórico e Dialético (MARX; TRIVIÑOS), na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI) e na Teoria Crítica de Educação e de Currículo (SACRISTÁN). A pesquisa de campo foi realizada no Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 7 de Ceilândia, uma das quatro escolas que participaram do projeto piloto em 2019. A metodologia de pesquisa empregada se deu por meio de Estudo de caso único (YIN) tendo por instrumentos, entrevista semiestruturada à gestão, questionário aplicado aos professores e coordenadores e análise de documentos como portarias, decretos, Base Nacional Comum Curricular, Currículo em Movimento do Distrito Federal, entre outros, orientados pelos eixos da pesquisa: currículo e militarização. Como produto de pesquisa apresentamos uma Nota Técnica e a proposta de produção de um livro a partir deste estudo. Preliminarmente, apresentamos algumas reflexões pertinentes ao contexto investigado, ressaltando que a investigação não se esgota aqui: a SEDF não apresentou proposta curricular ao implantar a gestão compartilhada; houve adequações do ambiente físico, adequações nas salas de aula, adequações na apresentação e entrada dos professores; não houve, entretanto, melhora no desempenho dos estudantes; apenas a questão disciplinar seguirá os moldes militares; os princípios defendidos pelos colégios militares e colégios cívico-militares estão em consonância; há desvio de função dos militares; o modelo divide a gestão da escola e enfraquece a gestão democrática; a disciplina junto à Base Nacional Comum Curricular fortalece a padronização e controle dos indivíduos; o corpo docente carece de estudo sobre o currículo, sobretudo as fases descritas por Sacristán (1998); a militarização se apresenta como mais uma tentativa de adequação das camadas populares às determinações sociais, políticas, econômicas, culturais, que ora se alinham às políticas neoliberais.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Escolas cívico-militares. Gestão compartilhada. Violência escolar.

ABSTRACT

The Participative Management School Project was implemented by the government of the Federal District in January 2019 under the allegation of the young people are violent and dangerous, which has increased the rate of school violence, and that the performance indexes of large-scale assessments are unsatisfactory. The Civic-Military Schools Program, was instituted by the federal government in September 2019 on the same grounds. Considering the unequal reality in which these public schools are inserted, it is essential to investigate their curriculum and reflect the organization of school times and spaces, the reason why subjects are removed and / or added, with what intention and why it happens in the schools where the children of the workers study. It presents itself as the central question of this research: How have militarized schools in the Federal District organized their curricula? And as a general objective: to verify how militarized schools in the Federal District have organized their curricula. Unfolding the specific objectives: to analyze the militarization project in the Federal District; to understand how the curriculum acts to legitimize the militarization of the public school; to analyze whether there have been changes in school practice regarding curriculum management. The research was carried out on the pedagogical and curricular organization of the Military school of the army - CMB, of the Military Police of the Federal District - Tiradentes and of the Military Fire Brigade of the Federal District - D. Pedro II in comparison to the civic-military schools of the public education system in the Federal District. This research was based on Historical and Dialectical Materialism (MARX; TRIVIÑOS), on Historical-Critical Pedagogy (SAVIANI), and on Critical Theory of Education and Curriculum (SACRISTÀN). The field research was carried out at the Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 7 in Ceilândia, one of the four schools that participated in the pilot project in 2019. The research methodology used was given by means of a Single-case Study (YIN) with instruments, semi-structured interview to the management system, questionnaire applied to teachers and coordinators, and analysis of documents such as ordinances, decrees, the National Core Curriculum (NCC), the curriculum in Movement of the Distrito Federal, among others guided by the research axes: curriculum and militarization. As a research product, we present a Technical Note and the proposal to produce a book based on this study. Preliminarily, we present some pertinent reflections to the investigated context, emphasizing that the investigation does not end here: SEDF did not present a curricular proposal when implementing the participative management; there were adjustments in the physical environment, adjustments in the classrooms, adjustments in the presentation and entry of teachers; however, there was no improvement in student performance; only the disciplinary issue will follow the military model; the principles defended by military schools and civic-military schools are in consonance; there is a misuse of the military's function; the model divides school management and weakens the democratic management; discipline with the Common National Curriculum Base strengthens the standardization and the control of individuals; the teaching body lacks study on the curriculum, especially on the phases described by Sacristàn (1998); the militarization presents itself as yet another attempt to adapt the popular strata to social, political, economic, cultural determinations, which are now aligned with the neoliberal policies.

Keywords: Curriculum. Education. Civic-military schools. Participative Management. School violence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos ordenados por ano de publicação – BDTD/CAPES	26
Quadro 2 – Trabalhos ordenados por ano de publicação – <i>Google Acadêmico</i>	33
Quadro 3 – Trabalhos ordenados por ano de publicação – Repositório Institucional – UnB ..	35
Quadro 4 – Organização por capítulos	36
Quadro 5 – Organização por palavras-chave.....	37
Quadro 6 – Quantidade de trabalhos por universidades e estados da federação	38
Quadro 7 – Professores e coordenadores participantes do questionário	45
Quadro 8 – Análise de documentos	46
Quadro 9 – Categorização/Unidades de Registro e Unidades de Significação	52
Quadro 10 – Atendimentos realizados pelos militares (janeiro a outubro-2019).....	74
Quadro 11 – Conhecimentos Gerais e Específicos para realização do processo seletivo para o Corpo de Bombeiros Militar-DF	85
Quadro 12 – Conhecimentos Gerais e Específicos para realização do processo seletivo para a Polícia Militar-DF	85
Quadro 13 – IDEB – Resultados e Metas.....	91
Quadro 14 – Número de escolas que aderiram ao Pecim – Programa das Escolas Cívico-Militares – por estado da Federação	93
Quadro 15 – Número de Colégio Militares do Exército por unidade da Federação	99
Quadro 16 – Eixos cognitivos da prop osta pedagógica do SCMB	102
Quadro 17 – Organização curricular por Áreas.....	102
Quadro 18 – Matriz Curricular do Ensino Médio Colégio Militar D. Pedro II.....	107
Quadro 19 – Escolas militarizadas do Distrito Federal – 2020	110
Quadro 20 – Resultados e Metas IDEB dos Colégios Cívico-Militares e Escolas Cívico-Militares do Distrito Federal – Dados atualizados em 15/09/2020	117
Quadro 21 – Referências à Gestão Compartilhada nas Propostas Pedagógicas dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal – 2020.....	119
Quadro 22 – Plano de Ação – Desenvolvimento da Proposta Pedagógica – 2020-2021	125
Quadro 23 – Plano de Ação – Desenvolvimento da Proposta Pedagógica – 2020-2021	128
Quadro 24 – Plano de Ação – Desenvolvimento da Porposta Pedagógica – 2020-2021	129
Quadro 25 – Matriz Curricular para o Ensino Médio.....	137
Quadro 26 – Matriz Carga Horária Semanal – Ensino Médio	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 ESTADO DA ARTE	25
2 METODOLOGIA	40
2.1 Fundamentação Metodológica	40
2.2 Abordagem da Pesquisa	42
2.3 Instrumentos Metodológicos	43
2.4 Caracterização da Instituição Pesquisada.....	48
2.5 O Contato da Pesquisadora com a Instituição Investigada	49
2.6 Análise dos Dados.....	51
3 TEORIAS DE EDUCAÇÃO E TEORIAS DO CURRÍCULO.....	54
3.1 Teorias de Educação	54
3.2 Teorias de Currículo.....	58
4 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E O PAPEL DO ESTADO.....	66
4.1 A Construção da Ideia dos Jovens Violentos e Perigosos	66
4.2 Violência Escolar e o Papel do Estado.....	70
5 MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E COLÉGIOS MILITARES... 	81
5.1 Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.....	87
5.2 Colégios Militares	97
5.3 Colégio Militar de Brasília – CMB.....	100
5.4 Colégios Militares da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal.....	103
5.5 Colégio Militar Tiradentes-Polícia Militar do Distrito Federal	104
5.6 Colégio Militar do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal	105
6 ESCOLAS DE GESTÃO COMPARTILHADA: COLÉGIOS CÍVICO- MILITARES DO DISTRITO FEDERAL	109
6.1 Organização do trabalho pedagógico no CCM Ced 7 de Ceilândia.....	122
6.2 Proposta Pedagógica	124
6.3 Organização Curricular e o Currículo em Movimento	131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	163
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES	163
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES.....	164
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTÃO PEDAGÓGICA	165
APÊNDICE D – NOTA TÉCNICA	167

INTRODUÇÃO

A militarização das escolas públicas, apresentada como alternativa para conter a indisciplina e melhorar a aprendizagem, foi implementada pelo Governo do Distrito Federal (GDF) por meio da Portaria Conjunta nº 01 de 31 de janeiro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a) e pelo Governo Federal por meio do Decreto 10.004 de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019a). O interesse pelo estudo do tema se deve à inquietação da pesquisadora frente ao processo de reformas educacionais, sobretudo as ocorridas após o *impeachment* de 2016 e o retorno do governo de direita e suas políticas reforçadoras e ampliadoras da desigualdade, da injustiça e da exploração dos trabalhadores (FREITAS, 2018). O trabalho se inicia com um breve memorial da trajetória de vida da pesquisadora e então segue com as ideias iniciais acerca da pesquisa.

Quem sou eu

Nasci em Santa Catarina em 12 de setembro de 1971 e vim para o Distrito Federal aos cinco anos de idade. Sou a mais velha de nove irmãos e fui alfabetizada pelo meu pai aos quatro anos de idade. Sou mãe de dois filhos, Wilson, com vinte e nove anos de idade, e Fernando, com vinte e três anos de idade.

Minha trajetória na educação tem início na infância, pois sempre almejei ser professora. Contudo, ao término da 8ª série (antigo 1º grau) não fiz o processo seletivo para a Escola Normal, então cursei o 2º Grau profissionalizante – ‘Técnico em Serviços Bancários’ – no Centro Educacional 7 de Ceilândia Norte (CED 7), o qual concluí no ano de 1989. Não segui para a educação superior nesta oportunidade e dois anos depois me tornei mãe.

Em 1993 surge a oportunidade de fazer um curso de Complementação Pedagógica em Magistério e minha mãe pagou para que eu pudesse cursá-lo. Em 1995 realizei o concurso da então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), tendo ingressado na mesma em 1997. Iniciei atuando no Ensino Especial e durante a minha trajetória profissional passei pela alfabetização de crianças, alfabetização de adultos, educação infantil, anos finais, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) – como Pedagoga, Sala de Recursos, Coordenação Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Coordenação Intermediária de Anos Iniciais e, por último, professora da Inclusão na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (EPAT). Toda minha vida profissional foi na cidade de Ceilândia, onde sempre morei.

Minha formação acadêmica ocorreu paralela ao trabalho. Iniciei cursando Licenciatura em Filosofia na Universidade Católica de Brasília (UCB). Entretanto, tive que trancar o curso ao término do quarto semestre em 1999, o que me deixou muito entristecida. Em 2001 tive a oportunidade de retomar os estudos – curso de Pedagogia na Faculdade Caiçaras em Brazlândia. Na Pedagogia me encontrei profissionalmente e nela fiz duas especializações *Latu sensu* – Psicopedagogia e Orientação Educacional. Em 2005 retornei ao curso de Filosofia, concluindo-o no ano seguinte.

Ao longo desses vinte e três anos na Secretaria de Educação realizei dezenas de cursos de formação e em 2008 fui convidada para atuar na formação de professores por uma instituição privada.

A formação em Pós-graduação *Stricto Sensu* sempre foi um desejo de realização pessoal e profissional. Em 2009 participei da seleção de Mestrado no departamento de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), mas reprovei na prova de inglês. Não participei de outra seleção, me dedicando totalmente ao trabalho. Com isso o tempo passou e a idade e o tempo de serviço me possibilitariam aposentadoria em breve. Com a mudança de governo federal e as diversas reformas ocorridas desde 2016, inclusive em relação à aposentadoria, voltou o desejo de estudar e em 2019 fui aprovada na seleção para o Mestrado Profissional em Educação.

O tema da pesquisa surge em meio a essa perspectiva. Neste mesmo ano se inicia o processo de militarização das escolas públicas do Distrito Federal, inclusive tendo como uma das primeiras escolas o Centro Educacional 7 de Ceilândia, onde estudei e concluí o 2º Grau.

Tendo por referência pessoal e profissional, dentre outros, Demerval Saviani, principalmente por ler suas obras *Pedagogia Histórico-Crítica* e *Escola e Democracia*, senti uma inquietação frente a essa intenção do novo governo de colocar o aparelho repressor dentro das escolas onde estudam os filhos dos trabalhadores. Após um longo período de governo militar e todo o processo de redemocratização ocorrido na década de oitenta, nesses poucos anos de (re)democracia não se podia imaginar o retorno das práticas repressoras e antidemocráticas, principalmente no ambiente escolar.

Como professora da escola pública me vi diante de uma situação a qual deveria me posicionar, pois precisava entender as condições e critérios sob os quais um grupo de pessoas rotulou nossos alunos como violentos, perigosos, delinquentes; e por que a escola é escolhida como instituição “salvadora” dessa juventude perdida. Todas essas questões contribuíram para aguçar meu interesse em pesquisar o Currículo nesse ambiente escolar militarizado.

Por viver numa sociedade dividida em classes, com dualismo e desigualdade escolar e divisão social do trabalho, minha inquietação ganhou força – acredito que a disciplina imposta a estes estudantes é a domesticação e docilização dos mesmos enquanto futuros trabalhadores, pois seus comportamentos já estarão condicionados à obediência, conformados aos subempregos e subsalários, mantendo o *status quo* como algo dado, natural, como se essa fosse a única realidade possível. Nesse sentido, concordo com Apple (2006, p. 126):

[...] Entretanto, já que os alunos, quando crescem, passam a verbalizar seus pensamentos com alguma facilidade e podem pensar sobre os aspectos referentes a suas condições sociais e culturais, o conteúdo do currículo se torna até mais importante. Precisa haver uma *justificação* contínua e cada vez mais sofisticada para que se aceitem as distinções e regras sociais aprendidas. Essa justificação precisa *estabelecer os limites ideológicos* de tal pensamento, incorporando maneiras “apropriadas” pelas quais os alunos possam começar a raciocinar por meio da lógica que explique por que as instituições e a cultura, com que interagem no dia-a-dia, são de fato legítimas. Isso exige que as instituições, as regras do senso comum e o conhecimento sejam considerados como relativamente pré-dados, neutros e basicamente imutáveis, porque todos continuam a existir por “consenso”. Assim, o currículo deve enfatizar as afirmações hegemônicas, que ignoram o verdadeiro funcionamento do poder na vida cultural e social e que apontam para a naturalidade da aceitação, para os benefícios institucionais e para uma visão positivista, na qual o conhecimento está divorciado dos reais atores humanos que o criaram (*grifo meu*).

Por fim, destaco meu interesse, também, pela importância do Currículo na formação da sociedade. Pude compreender seu ‘poder’ assistindo as aulas e palestras do meu amigo Francisco Thiago e lendo as recomendações bibliográficas que me fazia durante nossas viagens a trabalho. Por isso, acredito que o currículo pode ser um instrumento de emancipação ou de dominação, pois diz que aluno se quer formar e para qual sociedade.

Após ingressar oficialmente no Curso e assistir as aulas, maior ficou o desejo e engajamento em realizar a pesquisa no intuito de contribuir cientificamente e socialmente com a educação e a sociedade. Ao término do curso, retornarei ao trabalho muito mais segura, com uma bagagem de conhecimentos que trará contribuições para a unidade de ensino onde atuo e para as demais esferas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, visto que o campo de estudos do Currículo é de extrema importância para a educação e seus profissionais.

Há o desejo de continuar no campo do ensino e da pesquisa e por isso, ao término deste trabalho, seguirei rumo a novas realizações, entre elas ingressar no Doutorado. Encerro este memorial destacando o quanto a entrada na Universidade foi importante para mim, para minha saúde e para minha vida. As aulas, as viagens, os congressos, as amizades, os professores, enfim, tudo que vivi até aqui me revigorou me dando força e subsídios para resistir às restrições impostas pelo capital e para multiplicar o conhecimento aprendido.

Contextualização

O processo de política neoliberal, iniciado no Brasil nos anos 1990, ganha força após o afastamento da presidenta eleita democraticamente (*impeachment* de 2016). Emendas constitucionais e decretos diversos foram colocados em prática e entre as ações destacam-se: o congelamento de investimentos em educação e saúde (PEC 214 ou PEC 55); a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017); a nova organização da curricular (Resolução CNE/CP nº 2/2017); a proposta de “uma escola sem partido” (PL 7.180/2014); e a reforma trabalhista e da previdência (Lei 13.467/2017).

Essa política e economia consolidam a exploração do trabalhador por meio da perda dos direitos trabalhistas, novos contratos de trabalho, necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador – uma mão-de-obra flexível que se adapte às necessidades do mercado – e para tanto é necessário que reformas educacionais, inclusive curriculares, sejam feitas para formar esse cidadão trabalhador e consumidor dos bens e serviços da sociedade do capital.

Corroboramos com Apple (2006) que a sociedade neoliberal/neoconservadora em que se assenta a sociedade neste início de século comanda a política e a economia, reduzindo programas sociais, estratificando ainda mais a sociedade e abatendo a democracia. Por serem os modernizadores econômicos, suas políticas educativas atendem os interesses econômicos, fundamentadas em objetivos de desempenho, aproximando a escolarização do trabalho assalariado. A educação ganha caráter competitivo, com planos de vales educativos e/ ou outras estratégias mercantilistas similares. Os neoliberais estão na liderança desta aliança e Apple utiliza a metáfora do guarda-chuva, dizendo que eles seguram o cabo do guarda-chuva.

Com a reforma do Ensino Médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta curricular para essa etapa do ensino reforça o caráter de formação para o mercado de trabalho, negando aos alunos da escola pública o conhecimento objetivo acumulado historicamente. Para Borges e Silva (2016) a reforma do Ensino Médio é um processo de judicialização curricular que se vale da lei para ganhar legitimidade, uma vez que não considera as questões reais desta etapa de ensino. Ressaltam que o conhecimento científico escolarizado perde espaço para conhecimentos superficiais, pois não há reflexão sobre a experiência que garanta o caráter prático e intelectual que o Ensino Médio exige.

É nesse contexto de reformas neoliberais que emergiu o projeto de militarização das escolas públicas, apresentado pelo governo federal, como solução para os problemas educacionais sob o discurso de que os jovens são violentos e perigosos e pelo baixo desempenho acadêmico mostrado nas avaliações de larga escala. Promovendo uma imagem

de violência, periculosidade e delinquência dos jovens (estudantes), inseriu o aparelho repressor¹ dentro das escolas, como aniquilamento das agressões dos alunos a professores. Os estudantes são, então, marginalizados e a escola reforça a ideia da violência juvenil, mascarando a desigualdade social e a violência que ocorre fora dos muros da escola, exatamente aos grupos “escolhidos” para esse modelo de educação.

No Distrito Federal quatro escolas iniciaram o ano letivo de 2019 como projeto-piloto da Gestão Compartilhada²: Centro Educacional 03 de Sobradinho; Centro Educacional 308 do Recanto das Emas; Centro Educacional 01 da Estrutural; e Centro Educacional 07 da Ceilândia. Ainda em 2019 esse número foi ampliado e atualmente são doze instituições já funcionando no novo modelo – sete são geridas pela Polícia Militar (PM), três pelo Corpo de Bombeiros do Distrito Federal e mais duas Cívico-militares.

Cabe ressaltar que as escolas militarizadas são aquelas onde estudam a classe trabalhadora, a quem é disponibilizado saberes práticos para a realização de tarefas que não exigem conhecimento aprofundado (habilidades e competências³). Dito de outra forma, na atual etapa produtiva, as Pedagogias das Competências⁴ colocam a educação diretamente a favor do capital, onde o trabalhador desempenha funções estratégicas junto ao processo de captura da subjetividade operária desde o processo educacional. De acordo com Frigotto (2008, p. 15), “(...) já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis”.

O Currículo das escolas cívico-militares constitui-se, então, num importante objeto de estudo que merece ser explorado. Considerando a desigualdade social e o fato de a

¹ Louis Althusser (1970) faz uma reflexão sobre a Ideologia – seu significado, conceito e sua força na ação de mascarar e manipular a realidade a favor da classe dominante. Trabalhou os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) como instituições visíveis a serviço do Estado, nas mãos da burguesia. Esta, para manter o Estado em seu poder e se manter como classe dominante, controla e manipula ideologicamente as instituições a fim de se reproduzir o *status quo*. São eles: AIE religioso, AIE escolar, AIE familiar, AIE jurídico, AIE político, AIE sindical, AIE da informação. Para ele são Aparelhos Repressores do Estado (ARE): a polícia, as forças armadas, os tribunais e outros que atuam por meio da violência.

² Portaria nº 01, de 31 de janeiro de 2019 institui o Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, transformando quatro escolas públicas do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar.

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa o desenvolvimento de competências, definidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 13).

⁴ [...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

militarização ocorrer nas periferias, a organização curricular e o conhecimento considerado válido para essas comunidades compõem um campo de investigação necessário para a compreensão do projeto social disponibilizado para a classe trabalhadora. O estudo do currículo das escolas cívico-militares ganha importância por ser o primeiro a abordar a temática. O conhecimento gerado trará subsídios para estudos futuros, podendo ser utilizado como fonte para novas pesquisas, seu campo de investigação não se encerra neste trabalho.

Para Sacristán (2013) o currículo atua como instrumento regulador responsável por ordenar os conteúdos e práticas que permearão o processo de ensino e aprendizagem do aluno, por isso serão determinantes na vida e na formação do educando. Ele regula o conteúdo e as práticas nos processos de ensino e aprendizagem, atuando como instrumento estruturador da escolarização, da vida nas escolas e das práticas pedagógicas, uma vez que ele “dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (SACRISTÁN, 2013, p. 21).

O currículo das Escolas Públicas do Distrito Federal (Currículo em Movimento) tem como fundamentação teórica a Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani e a Psicologia Cultural de Lev Vygotsky, onde o conhecimento historicamente e socialmente construído pela humanidade é relevante na formação humana, nas relações de trabalho e produção e para a emancipação da classe dominada (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Aliada a esse Currículo, a oferta a todos de uma escola pública, gratuita, democrática, com diversidade de ideias e concepções pedagógicas, e à qual todos tenham as mesmas condições de acesso e permanência com sucesso, é um dos princípios garantidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1998). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) nos artigos 12 e 13 determina que cada escola deve elaborar de forma coletiva (direção, professores, alunos e comunidade) sua proposta pedagógica que deve estar em consonância com a realidade concreta do seu público para que este possa refletir e interagir na sua dinâmica (BRASIL, 1996). Apple (2006) destaca que o currículo é selecionado e organizado em torno de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de mundo, normalidades, desvios, da forma como as pessoas devem agir.

Considerando como objeto de estudo o Currículo dos colégios cívico-militares e como ele é modificado com a presença dos militares na escola da rede pública de ensino, apresentam-se a problematização e os objetivos da pesquisa.

Pergunta da pesquisa

- Como as escolas militarizadas do Distrito Federal têm organizado seus currículos?

Objetivo geral

- Verificar como as escolas militarizadas têm organizado seus currículos.

Objetivos específicos

- Analisar o projeto de militarização das escolas públicas no Distrito Federal;
- Compreender como o currículo atua na legitimação da militarização da escola pública;
- Analisar se houve mudanças na prática da escola quanto à gestão curricular.

Produto técnico da pesquisa

Como produto de resultado da pesquisa apresentamos uma nota técnica que se encontra no Apêndice D. A nota técnica pode ser um importante instrumento a ser utilizado por futuros pesquisadores, por se tratar de uma análise aprofundada do contexto do objeto com fundamentação histórica e legal.

Nota Técnica é um documento elaborado por técnicos especializados em determinado assunto e difere do Parecer pela análise completa de todo o contexto, devendo conter histórico e fundamento legal, baseados em informações relevantes. É emitida quando identificada a necessidade de fundamentação formal ou informação específica da área responsável pela matéria e oferece alternativas para tomada de decisão⁵.

Propomos também a publicação de um livro tendo em vista que a pesquisa teórica e documental realizada junto à investigação empírica propiciou um acervo de conhecimento e informação que, uma vez compilados, constituirão um referencial para consultas e pesquisas da temática. Com o trabalho defendido, a possibilidade de transformar o mesmo em uma publicação literária possibilitará que o conhecimento gerado chegue a um público maior, principalmente aos professores da rede pública de ensino, para que possam se inteirar, se

⁵ Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/consumidor/notas-tecnicas>. Acesso em: 10 set. 2019.

informar e se fundamentar sobre a temática e, também, elucidar o que de fato acontece nas escolas militarizadas.

São proposições teóricas deste estudo:

1. A organização curricular da escola possibilitará que o currículo oculto (SACRISTÁN, 1998) atue como currículo prescrito por meio das práticas regimentais militares da hierarquia, disciplina, obediência, medo, punição; contribuindo grandemente para a formação dos jovens da periferia nos ideais da política e economia neoliberais de forma disfarçada nos discursos de moral, civismo e cidadania; quanto pelas práticas pedagógicas veladas;
2. A escola cívico-militar não é colégio militar, portanto, o Currículo do colégio militar não é o mesmo a ser contemplado na sua organização curricular, evidenciando que apenas a questão disciplinar seguirá os moldes militares;
3. Os documentos legais da militarização vão contra o regime democrático, passam por cima da gestão escolar democrática, reprimem e coagem os estudantes e professores, impõem a força armada como elemento disciplinador da juventude numa sociedade desigual, tornando os jovens da classe trabalhadora ainda mais marginalizados;
4. Sendo o currículo um documento de identidade (SILVA, 2010), a transformação das escolas públicas em escolas cívico-militares distancia ainda mais o reconhecimento dos jovens da periferia da sua condição de marginalizados e, portanto, de dominados.

A estrutura do presente estudo segue a ordem apresentada abaixo:

Capítulo 1: Estado da Arte. A pesquisa realizada orientou-se em torno de teses e dissertações de mestrado e doutorado localizadas nos Bancos de Teses e Dissertações dos *sites* Google Acadêmico, Rede *SciELO*, Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB);

Capítulo 2: Metodologia. Sistematização dos procedimentos desenvolvidos no estudo para compreender em profundidade o contexto em que o objeto pesquisado está inserido;

Capítulo 3: Teorias de Educação e Teorias do Currículo. Apresentação das teorias educacionais com fundamentação na Pedagogia Histórico-crítica e teorias de currículo como preâmbulo teórico para contextualização e abordagem da militarização das escolas;

Capítulo 4: Violência na escola e o papel do Estado. Abordagem da construção da ideia de jovem violento e perigoso e apresentação da violência na escola a partir, principalmente, das ideias de Bourdieu e Althusser;

Capítulo 5: Militarização das escolas públicas: Aprofundamento da compreensão acerca do contexto da militarização. O projeto federal – Escolas Cívico-militares e os colégios militares do exército, corpo de bombeiros militar e polícia militar;

Capítulo 6: Escolas de Gestão Compartilhada do Distrito Federal: Projeto do governo do Distrito Federal e aprofundamento de estudo realizado no Colégio Cívico-militar CED 7 de Ceilândia (CCM Ced7) sob a lente teórica do materialismo histórico e dialético.

Capítulo 7: Considerações Finais.

Optou-se pela pesquisa qualitativa tendo como técnica para construção do referencial teórico a pesquisa bibliográfica e, como metodologia, o estudo de caso utilizando análise documental, questionário aplicado a professores e coordenadores e entrevista semiestruturada à equipe gestora em uma escola pública de Ceilândia-DF que passou pelo processo de militarização em 2019.

Nos fundamentamos no materialismo histórico e dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica e também em estudiosos da teoria crítica como Bourdieu, Althusser e Apple, com teóricos do Currículo como Sacristán, Santomé e Tomaz Tadeu.

A seguir apresentamos as teses e dissertações encontradas no Estado da Arte.

1 ESTADO DA ARTE

Chama-se Estado da Arte, ou Estado do Conhecimento, a pesquisa ou levantamento realizado em bancos de dados específicos de trabalhos acadêmicos. Tem por objetivo elencar os trabalhos produzidos anteriormente sobre o tema da pesquisa em curso ou sobre temas aproximados, propiciando que o novo trabalho se realize numa perspectiva diferenciada, evitando abordagens repetitivas. Esse tipo de pesquisa é o primeiro passo para o pesquisador se certificar de que sua proposta de estudo é um campo a ser explorado, das vertentes ainda não investigadas e daquelas que podem ser aprofundadas.

O Estado da Arte é importante para a pesquisa de maneira geral, principalmente em educação, pois abarca a análise e resultados de várias pesquisas de determinada área do conhecimento, constituindo-se, assim, como rica fonte de consulta para outros pesquisadores.

Uma pesquisa dessa natureza, embora seja estritamente teórica, tem muito valor ao trazer algumas pistas sobre como cada categoria foi pensada ao longo do tempo. Ao ventilar os debates das respectivas temáticas, é possível demonstrar em quais sentidos elas avançaram e quais elementos ainda podem ser explorados (BORGES; SILVA, 2018, p. 1694).

A pesquisa realizada para este trabalho orientou-se em torno de dissertações e teses de mestrado e doutorado localizados nos Bancos de Teses e Dissertações dos *sites Google Acadêmico*, Rede *Scielo*, Banco de Dados da Capes – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB).

Os termos utilizados para busca foram: “currículo das escolas cívico-militares”, “escolas militarizadas”, “escolas de intervenção militar”, “escola cívico-militar”, “colégio cívico-militar”. Não foi estabelecido recorte temporal para inclusão das dissertações e teses no *corpus* analítico, pois percebemos que não há muitos trabalhos realizados sobre essa temática.

Foram encontrados quinze trabalhos, sendo uma tese e quatorze dissertações. Todos estes trabalhos foram organizados e analisados com o objetivo de identificar as seguintes categorias: “currículo”, “organização curricular” e “currículo dos colégios cívico-militares”.

Em pesquisa no banco de dados da Rede *Scielo* não foi encontrado nenhum trabalho (dissertação ou tese) com a temática ou tema aproximado.

O quadro a seguir, apresenta os onze trabalhos encontrados no Banco de Dados BDTD/CAPEL. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa,

possibilita que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia (C&T) publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

Neste banco de dados encontramos um trabalho do programa de Psicologia e um do programa de Ciências Sociais. Os demais, todos do programa de Educação.

Quadro 1 – Trabalhos ordenados por ano de publicação – BDTD/CAPES					
Instituição Ano	Trabalho	Programa	Autor	Título	Orientador
UCG 2011	Tese	Educação	Helena Beatriz de Moura Belle	Escola de civismo e cidadania: <i>ethos</i> do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás	Iria Brzezinski
PUC-GO 2012	Dissertação	Educação	Sirley Aparecida de Souza	Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno <i>bullying</i> , entre jovens de uma escola militar em Goiânia	Maria Tereza Canezin Guimarães
UFMS 2014	Dissertação	Educação	Jefferson Gomes Nogueira	Educação militar: uma leitura da educação no sistema dos colégios militares do Brasil (SCMB)	Lucrecia Sringheta Mello
UFRJ 2016	Dissertação	Psicologia	Thiago Colmenero Cunha	Paz armada na escola	Pedro Paulo G. de Bicalho
PUC-GO 2016	Dissertação	Educação	Rafael José da Costa Santos	A militarização da escola pública em Goiás	Eduardo Sugizaki
PUC-GO 2017	Dissertação	Educação	Leandra Augusta de C. M. Cruz	Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?	Maria do E. S. R. Cavalcante
UEG 2017	Dissertação	Educação	Nilson Pereira Bezerra	Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas	Veralúcia Pinheiro
UFMS 2017	Dissertação	Ciências Sociais	Daniel Armando Faber	Entre formação e adestramento: uma análise sociológica do <i>habitus</i> escolar militarizado em um colégio militar	Ricardo Mayer
PUC-GO 2018	Dissertação	Educação	Maria Eliene Lima	A educação para a cidadania e a militarização para a educação	Antonio da Silva M. Junior
UFG-GO 2018	Dissertação	Educação	Neuza Sousa Rêgo Ferreira	“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da polícia militar de Goiás em Aparecida de Goiânia	Miriam Fábila Alves

Quadro 1 – Trabalhos ordenados por ano de publicação – BDTD/CAPES					
Instituição Ano	Trabalho	Programa	Autor	Título	Orientador
UFG- GO 2019	Dissertação	Educação	Renata Lopes Silva Ribeiro	Fundamentos e práticas do colégio da polícia militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins	Juliana P. Araújo

Fonte: Elaborado pela autora.

Nenhum dos trabalhos tratou das categorias propostas: “currículo”, “organização curricular”, “currículo dos colégios cívico-militares”. Tendo como base as palavras-chave dos respectivos trabalhos, os termos mais citados foram: ensino militar, militarização, disciplina, escola pública, militarização da escola pública, cidadania e terceirização. A preocupação dos pesquisadores girou em torno das questões comportamentais a serem difundidas aos estudantes e das políticas neoliberais aplicadas às questões educacionais. Também é possível identificar que o estado do Goiás é o que mais apresenta pesquisas na área, visto que a realidade da militarização já é prática de governo no estado há alguns anos⁶. Apresentamos a problematização proposta por cada trabalho e os resultados encontrados.

Belle (2011), teve por problema de pesquisa: De que modo as políticas adotadas pelo Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás refletem nas ações pedagógicas, no contexto escolar e na formação de seus estudantes do 3º ano do Ensino Médio, para levar a efeito a concretude do lema – escola de civismo e cidadania? São resultados da sua pesquisa: Trata-se de instituição escolar vista por estudantes, pais e professores como a melhor alternativa para a formação dos que buscam o ingresso no Ensino Superior. A formação é propedêutica e não há preocupação de integrá-la à formação profissional. O Colégio Beta atua com privilégios e ordenamento operacional próprios, sustenta-se em princípios burocráticos e se declara uma escola democrática. Atende às classes médias e as menos favorecidas. Constatou-se que a excelência em qualidade de ensino por ele conquistada não se deve ao vínculo institucional, ou ao processo seletivo, ao rigor disciplinar e o atendimento à hierarquia da Polícia Militar do Goiás (PMGO) mas ao corpo docente com formação compatível com as disciplinas em que atua; a quantidade e a qualidade tanto do corpo docente quanto das equipes didático-

⁶ Um dos primeiros Estados brasileiros a implantar unidades educacionais com gestão compartilhada com a Polícia Militar (desde a década de 1990), Goiás possui integrada à rede pública estadual 60 Colégios da Polícia Militar (CEPMGs) em 47 municípios goianos. A Secretaria de Educação do Estado de Goiás tem aprovadas por lei 36 escolas cívico-militares. Com o programa do governo federal, dois novos CEPMGs deverão ser implantados em 2020. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/educacao/escolas-civico-militares-de-goias-um-modelo-de-referencia-para-o-brasil/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

pedagógica e de apoio técnico-administrativo e de gestores; recursos financeiros e de infraestrutura acima dos padrões mínimos definidos pelas diretrizes estaduais e alunado com foco no desempenho individual, visando à superação de obstáculos para alcançar o sucesso.

Souza (2012) teve como problematização: Quais tipos de *bullying* estão presentes de forma mais recorrente no interior da escola? Quais as representações sociais que os jovens possuem acerca das manifestações do *bullying*? A disciplina rigorosa adotada pelo colégio militar seria capaz de amenizar ou mesmo erradicar este tipo de violência do espaço escolar? Seus resultados demonstram que ficou evidenciado que as práticas violentas percebidas entre os jovens por trás de uma cortina de elementos disciplinares rigorosos adotados pelos agentes pedagógicos do Colégio Militar acontecem no recôndito das salas de aula, nas mais variadas formas invisíveis de coação, o que Bourdieu chamou de violência simbólica. As manifestações frente ao fenômeno *bullying* ora são relegadas ao descaso, minimizando-se às consequências do ato violento, reduzindo esse tipo de agressão a meras brincadeiras, ora radicalizando o fato, adotando políticas e programas *anti-bullying* do tipo “tolerância zero” (suspensões arbitrárias, advertências verbais e escritas, com efeito meramente disciplinar, convocação dos pais ao colégio para informar as ocorrências dos fatos, o que acentua e corrobora para o aumento dos constrangimentos tanto de agressores quanto de vítimas).

Nogueira (2014) problematizou: Como o *ethos* atua como orientação da escola militar na formação de seus alunos? São resultados da sua pesquisa: O *ethos* militar é trabalhado diuturnamente através da utilização da indumentária (farda), da padronização da aparência e do comportamento dos alunos, na distribuição desses numa complexa estrutura hierárquica e na aplicação de um rígido sistema disciplinar, tudo dentro de uma malha discursiva e simbólica que conjugam ao culto das tradições militares com técnicas de ensino eminentemente militares. Nesse processo de assimilação de preceitos atinentes ao *ethos* militar, o sujeito acaba defendendo os valores e princípios próprios da instituição Exército Brasileiro como se fossem seus. Todas essas práticas vão sutilmente introjetando valores militares aos indivíduos envolvidos nesse processo e esses acabam por não perceber o quanto são determinantes em seus comportamentos, discursos e visões de mundo.

Cunha (2016) pergunta: Como foi construída a noção de que uma política pública que institui o policiamento ostensivo nas escolas estaduais do Rio de Janeiro é a atual “solução” para o manejo de situações de conflito escolar? Percebe-se uma atualização da criminalização da pobreza, onde a figura do criminoso comum agora se materializa também no estudante de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro – homem, adolescente, negro, pobre, morador de favela. A atuação do sistema de controle social produz

um efeito multiplicador de vigilância sobre toda a sociedade e, principalmente, um efeito intimidador e disciplinar sobre aqueles que estão dentro das normas, integrados diretamente aos processos produtivos.

Santos (2016) investigou a vertiginosa e recente aceleração da transferência da escola pública para a gerência da PM, processo que vem sendo chamado pela população, pelos professores da rede pública, bem como pelos pesquisadores, de “militarização da escola pública”. Seus resultados demonstram que a análise sobre o ensino militar dos CPMG possibilita aproximá-los do Colégio Militar do Exército Brasileiro porque eles seguem uma matriz comum de educação regulada na doutrina das Forças Armadas, com a predominância da hierarquia e da disciplina, além da obediência servil aos profissionais militares. Apesar da similaridade entre ambos, a pesquisa mostra haver pontos de distinção. Ao contrário dos Colégios Militares, que preparam jovens para a carreira militar, os CPMG não estão a serviço de formar nem estudantes para compor as Forças Armadas, nem para a carreira da PM mas, isso sim, implantam valores e práticas militares no cotidiano e na formação de civis. A pesquisa pela análise histórica revela a complexidade da questão militar na sociedade brasileira. Com a meditação sobre a formação do Estado de Goiás, da Polícia Militar de Goiás e da escola pública é possível elucidar o enraizamento de uma concepção militar de sociedade que se introduziu nas instituições e na nossa cultura. Assim, é no território da escola pública goiana que se encontra terreno fértil para um sistema militar de ensino.

Cruz (2017) teve como problema de pesquisa: Será que esse novo modelo de escola pública está caminhando para o futuro que almejamos, de uma escola aberta às diversidades, ou está retrocedendo a uma visão tradicional e arcaica de educação? Seus resultados revelam que parte da sociedade foi seduzida em relação a essas escolas militares, que apresentam resultados favoráveis nas avaliações estaduais e nacionais. Contudo, esses resultados não podem ser atribuídos somente a uma gestão militar, mas às melhores condições que são oferecidas a estas escolas, ao contrário da realidade de uma escola pública “normal”. Esse processo de militarização das escolas públicas pode ser considerado uma forma contemporânea de terceirizar a educação no estado de Goiás. Constatou-se que fronteiras se instauram e excluem muitos alunos em decorrência da cobrança de mensalidade e de uniforme e por ignorar a pluralidade e subjetividade dos indivíduos; e a abrupta quantidade de escolas públicas que estão sendo transformadas em colégios da Polícia Militar, perdendo as características de instituição pública como consta na Constituição Brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conclui que esse

processo de militarização das escolas públicas pode ser considerado uma forma contemporânea de terceirizar a educação no estado de Goiás.

Bezerra (2017) problematiza: Quais motivos levaram à adoção da gestão militar para as escolas públicas estaduais? São resultados de sua investigação: as ações do Estado, para a efetivação do Pacto pela Educação, sintonizam-se com a lógica neoliberal e as necessidades do mercado que exigem uma escola adequada aos novos padrões de acumulação econômica. Tal posicionamento do Estado condiz ainda com as orientações dos organismos internacionais para a estabilização econômica dos países latino americanos, definidas na Conferência Internacional para Assuntos Econômicos, no ano de 1990, da qual emerge o Consenso de Washington, responsável por uma suposta recuperação econômica do capitalismo. Diante do caráter essencialmente excludente da reforma educacional de Goiás, observa-se que as propostas de melhoria apresentadas no documento não contemplam a rede pública de educação em sua totalidade; ao invés disso, estabelece a competição como norma para deixar fora da escola milhares de crianças e jovens considerados inábeis ou sem recursos para atender às novas exigências das escolas terceirizadas. Tudo isso, além de evidenciar as concepções que tiram o caráter universal que a educação pública deveria conter, não deixam dúvidas quanto aos interesses alheios ao desenvolvimento de uma educação voltada para a formação do espírito crítico e autônomo do homem.

Faber (2017) propôs em sua pesquisa evidenciar a “bagagem” disposicional de indivíduos que se movimentam entre dois espaços sociais distintos de formação intelectual. Os resultados mostram que se destaca no CMSM a existência de uma “pedagogia do treinamento” que tem por função substituir um corpo despreparado por outro acostumado, habituado ou com reflexos condicionados. Por meio da ação pedagógica, os indivíduos tanto atualizam disposições prévias quanto adquirem novas disposições que passarão a ser compreendidas como evidentes, naturais, fazendo com que os agentes ajam de determinada maneira sem necessidade de lembrar explicitamente das regras que os conduzem. Por sua vez, elas funcionam como tendências para reproduzir um determinado comportamento. Utilizando um modo de apropriação característico das elites, os ex-alunos do CMSM, com “incentivo” da instituição primária (conselhos, injunções e recomendações familiares), empregam estrategicamente o capital cultural, social e econômico durante as trajetórias de provável sucesso. O ensino militar institucionalizado opera como uma engrenagem que legitimamente mantém os privilégios sociais de classe. Seus integrantes buscam legitimação profissional via aquisição do certificado escolar, objeto de operacionalização estratégica nos jogos de poder e disputa por dominação. Além de disfarçar formas de transmissão hereditária de capital, dando

ares de meritocracia ao processo de reprodução social, a escola cumpre importante papel de convencimento da validade do discurso hegemônico pautado pela ideia de “conquista”. A dissimulação dessa transmissão de capital cultural legitimada pela escola por meio de uma suposta igualdade democrática tem papel fundamental nas estratégias de transmissão hereditária de capital, possibilitando às elites reproduzirem seus privilégios não sob a forma de hereditariedade, mas sob a aparência de meritocracia.

Lima (2018) problematiza como se processa a educação cidadã definida nos atos normativos dos Comandos de Ensino da Polícia Militar de Goiás (CEPMG), a qual apresenta como objetivo principal “formar cidadãos participativos, reflexivos e autônomos de seus direitos e obrigações”. Seus resultados mostram que o sentido formativo de cidadania que os CEPMG querem estabelecer é aquele que se molde aos valores militares, servis, patriotas, obedientes à ordem instituída e que não se insurjam contra a política dominante; defende modelo de sociedade autoritário; a passividade e a alienação dos cidadãos formados nos CEPMG contribuirão para mais controle social, para a perpetuação exploratória do sistema capitalista e para a naturalização de injustiças e desigualdades sociais. Constatou-se que os cidadãos formatados nesses princípios e ideologias hierarquizantes e disciplinares contribuirão para a perpetuação da sociedade a favor da (re)produção e perpetuação do sistema capitalista que, temendo perder a hegemonia econômica e cultural, investe na formação servil para facilitar a dominação e a exploração das forças produtivas das classes trabalhadoras. Os resultados revelam: a) o sentido formativo de cidadania que os Comandos de Ensino da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) querem estabelecer é aquele que se molde aos valores militares, servis, patriotas, obedientes à ordem instituída e que não se insurjam contra a política dominante; b) defende o modelo de sociedade autoritário; c) a passividade e a alienação dos cidadãos formados nos CEPMG contribuirão para mais controle social, para a perpetuação exploratória do sistema capitalista e para a naturalização de injustiças e desigualdades sociais.

Ferreira (2018) parte da seguinte questão: Quais os desdobramentos deste modelo de “Gestão Militar” para a formação dos sujeitos, da qualidade da educação oferecida e da participação das famílias no processo de acompanhamento da vida escolar dos alunos atendidos nos colégios geridos pela Polícia Militar de Goiás? São resultados de seu estudo: os CEPMG contam com uma estrutura física e perfil de aluno e de famílias diferenciados das demais unidades da rede; essa política tem contribuído para transferir a responsabilidade do Estado pela manutenção do espaço físico da escola para a comunidade escolar; o repasse das Escolas Estaduais para a gestão da PM de Goiás pode ser compreendido como uma espécie de “atestado” da incapacidade dessa secretaria e, por extensão, dos professores em administrar e

gerir suas próprias escolas; o projeto de implementação deste modelo de ensino e seu deslocamento para bairros chamados pela PM de “zonas quentes” ou “áreas de risco” precisa ser melhor analisado. Primeiro, porque os alunos atendidos nesses colégios não são aqueles que justamente mais precisariam da educação como porta de saída da criminalidade; o CEPMG acaba não atendendo aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social da região onde são implementados que, por não aprovarem o modelo militar ou por não se enquadrarem no mesmo, acabam se direcionando para outras regiões da cidade.

Ribeiro (2019) propõe a seguinte questão: como se constitui o pedagógico do CEPMG de Catalão? Os resultados de sua pesquisa revelam que o pedagógico sofre as influências do pensamento liberal como base para o projeto educacional que encontra lastro no processo político de privatização da educação. Isso se reflete em seus textos norteadores (com ideais e princípios voltados ao mercado) e da presença dos militares que adicionam a ele o formato marcado pela disciplina e pela hierarquização (que além de aceitos, são valorizados). No bojo dessa sistemática emerge a redução da atuação de professores e educadores em prol de uma educação para além dos muros da escola e dos projetos futuros de adequação ao sistema, o que determina a redução da própria função da educação. Minimiza essa interpretação a observação de que o colégio estudado: é um lugar diferenciado que funciona em tempo integral; é valorizado pela comunidade; conta com recursos e parcerias, com organização e uma gestão focada em resultados expoente do pensamento neoliberal de educação. Neste sentido é uma instituição cujo projeto não coaduna com o que educadores e pesquisadores críticos esperam enquanto educação pública nacional, ou seja, aquela que promova a transformação social ou pelo menos a redução das desigualdades.

Foi preocupação dos pesquisadores o tipo de formação ofertada aos estudantes em consonância com a defesa da militarização das escolas públicas e a padronização do comportamento dos jovens. Nenhum dos pesquisadores investigou o Currículo como parte do trabalho pedagógico que orienta as ações formativas dos educandos – o foco maior se deu nas questões comportamentais e institucionais do processo de militarização.

O quadro a seguir (Quadro 2) apresenta os trabalhos encontrados no Banco de Dados do *Google Acadêmico*. *Google Acadêmico* é um sistema do *Google* que oferece ferramentas específicas para que pesquisadores busquem e encontrem literatura acadêmica como artigos científicos, teses de mestrado ou doutorado, livros, resumos, bibliotecas de pré-publicações e material produzido por organizações profissionais e acadêmicas.

Foram encontradas três dissertações. Nenhuma delas abordou o “Currículo” das escolas militarizadas. As palavras-chave destacam os termos “Polícia Militar”, “Disciplina”,

“Violência”, “Militarização da escola”, “Reforma administrativa do Estado”, “Gestão Pública Compartilhada”, “Militarização escolar” e “Gestão educacional”.

Quadro 2 – Trabalhos ordenados por ano de publicação – Google Acadêmico					
Instituição Ano	Trabalho	Programa	Autor	Título	Orientador
UnB 2016	Dissertação	Antropologia Social	Nicholas Moreira Borges de Castro	“Pedagógico” e “disciplinar”: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás	Schoter Simião
Universidade de Taubaté 2018	Dissertação	Educação	Jefferson Fernando Ribeiro Cabral	A militarização da escola: um debate a ser enfrentado	Elisa Maria A. Brisola
UFRRJ 2020	Dissertação	Educação	Carlos Henrique Avelino Veiga	Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado	José dos Santos Souza

Fonte: Elaborado pela autora.

Castro (2016) tem como questão problema: Por que o governo estadual está ampliando esse formato institucional? O que está em jogo quando a Polícia Militar se torna responsável pela administração de uma escola pública? Sua pesquisa revela que as categorias nativas “disciplinar” e “pedagógico” ganhavam sentidos dissonantes, mas complementares na construção do espaço e das relações entre os diferentes sujeitos que viviam o ambiente escolar. Noções como “disciplina”, “cidadania” e “militarização” possuem sentidos específicos nesse contexto, devendo-se considerar os símbolos e lógicas que permeiam o militarismo enquanto uma cultura institucional e uma tecnologia de poder que é ponto central na constituição de uma prática de governo voltada a repensar as bases do modelo de educação pública moderna no Brasil, visto que o militarismo é um modelo totalizante e hierárquico de manutenção de uma ordem social. Os Colégios da Polícia Militar configuram um modelo que opera tanto em nível “disciplinar” como “pedagógico”, que se entrecruzam e se dissolvem um no outro, na medida em que a disciplinarização carrega consigo uma pedagogia. A herança militar aparece nos CPMG como o grande trunfo e ser meticulosamente explorado na vida cotidiana das escolas. O militarismo da Polícia Militar pode ser um mecanismo cujas técnicas e procedimentos ainda se fazem muito relevantes para compreender essa instituição, inclusive no que tange às expectativas do “mundo civil” acerca do valor que possuem para se pensar as ordens sociais desejadas. O militarismo ainda representa um universo de comparação com

esse “mundo civil”, não apenas no que este significa na esfera da Segurança Pública, mas como vimos, na formação escolar de crianças e adolescentes.

Cabral (2018) tem como problema: Qual a percepção dos profissionais da educação que convivem com a realidade da violência no ambiente escolar, em um município da Região metropolitana do Vale do Paraíba, acerca da militarização das escolas? Sua investigação mostra que em relação à percepção dos professores acerca da violência na sociedade e no ambiente escolar, não há consenso, sobretudo no que se refere ao papel da família e da escola; a violência da escola é atribuída à ausência de valores na família; percebe-se uma leitura distante da realidade vivida por muitas famílias trabalhadoras residentes nas periferias às quais sofrem processos de desemprego ou informalização/ precarização no trabalho, ao mesmo tempo em que convivem cotidianamente com a violência do tráfico de drogas e a ausência efetiva do Estado, bem como a diversidade nas formas de sua organização; observa-se contradições nas formas de compreender o fenômeno diante da complexidade da violência e da indisciplina na escola – para alguns professores a militarização da escola pode gerar mais disciplina; para outros, pode inibir a criatividade dos alunos e a socialização dos mesmos. Outros acreditam que a militarização é a solução para a indisciplina.

Veiga (2020) propõe explicar a relação entre reforma administrativa do Estado e a propagação da gestão compartilhada de escolas públicas com as corporações militares no país. Seu estudo revela que os estados brasileiros que possuem os programas educacionais mais consolidados na gestão compartilhada com instituições militares são: Goiás, Minas Gerais, Bahia, Roraima, Amazonas, Tocantins e Rondônia. Nestes, ressalta-se: o excesso de rigor na aplicação de normas e condutas sociais pautadas na ordem e disciplina militar; a cobrança de mensalidades a títulos de voluntárias; a existências de reserva de vagas; o apoio de parte da sociedade. A reforma gerencial do Estado, diante da perspectiva da manutenção da hegemonia burguesa, tem possibilitado a implementação de parcerias público-público e público-privadas a partir da militarização das escolas públicas como estratégia de controle social sobre as populações mais vulneráveis da sociedade por meio do uso da coerção, em detrimento da mediação e do convencimento. Para isso, utiliza-se da pedagogia militar como estratégia e encontram nos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora o ambiente fértil para a construção do consenso em torno da ideia de que a pedagogia militar é uma alternativa de garantia do acesso ao ensino de qualidade. Foi possível verificar que as temáticas mais recorrentes foram: 1) que os estados braseiros que possuem os programas educacionais mais consolidados na gestão compartilhada com instituições militares são: Goiás, Minas Gerais, Bahia, Roraima, amazonas, Tocantins e Rondônia; 2) excesso de rigor na aplicação de normas

e condutas sociais pautadas na ordem e disciplina militar; 3) a cobrança de mensalidades a títulos de voluntárias; 4) a existências de reserva de vagas; 5) o apoio de parte da sociedade.

O quadro a seguir (Quadro 3) apresenta o trabalho encontrado no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB). O repositório é um conjunto de serviços oferecidos pela Biblioteca Central para a gestão e disseminação da produção científica da Universidade de Brasília. Todos os seus conteúdos estão disponíveis publicamente, e por estarem amplamente acessíveis proporcionam maior visibilidade e impacto da produção científica da instituição. Sua missão é armazenar, preservar, divulgar e dar acesso à produção científica da Universidade de Brasília em formato digital. Pretende reunir, em um único local, o conjunto das publicações da UnB. As palavras-chave revelam os termos: “Militarização do ensino”, “Gestão democrática” e “Escolas de Goiás”.

Quadro 3 – Trabalhos ordenados por ano de publicação – Repositório Institucional – UnB					
Instituição Ano	Trabalho	Programa	Autor	Título	Orientador
UnB 2019	Dissertação	Educação	Weslei Garcia de Paulo	Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar	Erlando da Silva Rêses

Fonte: Elaborado pela autora.

Paulo (2019) propõe analisar o processo de militarização do ensino público de escolas de Goiás, que se iniciou em 1999 e vem sendo ampliado desde meados de 2015, como ação de controle social, transformando-se em políticas públicas, afastando a gestão escolar de uma gestão democrática e implementando um modelo da cultura do medo pela imposição de normas e valorização da meritocracia e da hierarquia. Constatou que as cidades goianas em que se localizam as escolas pesquisadas possuem as mesmas características socioculturais, regiões periféricas, com alto índice de criminalidade e com ausência de políticas públicas em cultura e saneamento básico. Os estudantes das escolas estaduais militarizadas, entregues ao controle total da Polícia Militar de Goiás, passam a usar fardas, ingressam na instituição escolar por meio de sorteio, aprendem exercícios físicos militares e possuem disciplinas e formação baseada no regime militar semelhante aos quartéis. A gestão, antes formada por professores da rede estadual, foi substituída por militares fardados e armados. O corpo de coordenação passou a ser compartilhado entre pedagógico e disciplinar, sendo o segundo formado por militares, e os docentes são proibidos de irem em assembleias e passam a usar jalecos brancos. Não existe Grêmio Estudantil ou debates coletivos. Essa política segue a

agenda de um novo cenário político brasileiro onde o presidente busca aprovação da mesma medida em nível nacional, juntamente com outras ações que visam o engessamento da educação, alinhando-as a uma tendência neoliberal tecnicista, como a Escola Sem Partido e a Reforma do Ensino Médio.

Os estudos abordaram as temáticas da gestão escolar das escolas militarizadas, a militarização no contexto das reformas educacionais e as questões referentes à disciplina e à presença da polícia militar dentro das escolas. A pesquisa do Estado da Arte revelou que poucas universidades brasileiras têm investigado a militarização. Os capítulos dos trabalhos aqui exibidos mostram que o interesse dos pesquisadores girou em torno de poucas categorias do vasto campo de investigação que esse projeto tem a revelar como, por exemplo, o currículo, as verbas destinadas ao programa, a forma de contratação dos militares e tantas outras.

Para melhor visualização, a seguir apresentamos quadro com os títulos dos capítulos dos trabalhos categorizados por aproximação temática (Quadro 4) e quadro com as palavras-chave e quantas vezes foram repetidas (Quadro 5). Lembramos que o nosso estado da arte se preocupou com pesquisas *Stricto Sensu*, não consideramos artigos e outros trabalhos que existem em grande número. Esses dados constituem relevantes fontes para novos estudos do tema, a implementação das escolas cívico-militares em caráter nacional, teve início no ano de 2020.

Quadro 4 – Organização por capítulos
TÍTULOS DOS CAPÍTULOS AGRUPADOS POR APROXIMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto social e político da educação escolar Brasileira; • Reflexão sobre a educação no Brasil para compreensão do atual cenário dos colégios militares do estado de GO; • CPMG: os significados de um modo de governo; • O significado social, político e cultural da escola pública sob a gestão dos militares.
<ul style="list-style-type: none"> • A militarização das escolas públicas: programas educacionais em desenvolvimento no país; • Ponto de partida da pesquisa: o processo de militarização das escolas públicas como objeto de análise – Revisão da literatura sobre militarização de escolas públicas; • O processo histórico da militarização do ensino; • A transformação de escolas públicas em escolas públicas militarizadas; • Cultura militar, segurança pública e suas repercussões na educação básica brasileira; • Militarização para a educação.
<ul style="list-style-type: none"> • Criação e implantação dos colégios militares no estado de Goiás; • Os colégios da Polícia Militar em Goiás; • Implantação de um CEPMG em Aparecida de Goiânia: análise de uma trajetória; • Proposta da reforma na educação do estado de Goiás; • Militares e educação em Goiás: caminhos e descaminhos.

Quadro 4 – Organização por capítulos	
TÍTULOS DOS CAPÍTULOS AGRUPADOS POR APROXIMAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Juventudes e violências: construindo e ressignificando conceitos; • Desvelando o campo escolar e seus atores jovens; • “Apesar da vigilância e da limpeza, os alunos continuam deixando suas marcas”: discursos criminalizantes sobre a juventude escolar fluminense. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Mídia, medo e ordem: dissensos sobre polícia, segurança e violência – reverberações na escola; • <i>Bullying</i>: a miséria da violência entre jovens; • No meio de disputas, brigas e tensionamentos: como lidamos com os conflitos no chão da escola. 	
<ul style="list-style-type: none"> • O colégio Beta da polícia militar no sistema estadual: constituição e dinâmica do projeto pedagógico; • O pedagógico no sutil universo das relações interpessoais. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Desvendando o <i>ethos</i> do colégio Beta da Polícia Militar de Goiás; • O caso de um <i>habitus</i> escolar militarizado e suas disposições. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Impacto da gestão compartilhada com os órgãos militares nas escolas públicas brasileiras; • A gênese do colégio da polícia militar em tempo integral nos textos orientadores. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Militarização e elitização do estado e da escola pública; • Formação escolar distinta. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a cidadania. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Rituais na construção da identidade CPMG: tensões e efeitos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Concepções teóricas do Estado Moderno. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Da palmatória à polícia: genealogia das lógicas disciplinares na escola. 	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Organização por palavras-chave			
PALAVRAS-CHAVE AGRUPADAS POR APROXIMAÇÃO			
Criminologia	Democracia e burocracia	Disposições	Psicologia
Juventude	Relações de poder	Resistência	Distinção Social
Polícia Polícia Militar	Pacto pela Educação Políticas Educacionais	Fundamentos da educação	Terceirização Terceirização
Gestão escolar Gestão Democrática Gestão Pública Compartilhada Gestão Educacional	Disciplina. Disciplina. Disciplinar Controle disciplinar	Colégio Militar Colégio Militar Colégio cívico militar Colégio da Polícia Militar	Reforma Administrativa do Estado Gerencialismo Prática de Governo
Educação Militar Educação Militar Ensino militar	<i>Bullying</i> Violências Violência	Qualidade da Educação Qualidade de ensino no Colégio da Polícia	Formação Militar <i>Habitus</i> <i>Ethos</i>
Civismo e cidadania Cidadania	Práticas pedagógicas Pedagógico	Reprodução Social Sociedade	Educação Educação
Militarização Militarização Militarização Militarização Escolar	Escola Escola Escola Pública Escola Pública	Silenciamentos Medo	Direitos Humanos Desenvolvimento Humano

Quadro 5 – Organização por palavras-chave			
PALAVRAS-CHAVE AGRUPADAS POR APROXIMAÇÃO			
Militarização Escolar	Escola Pública		
Militarização da Escola	Escolas de Goiás		
Militarização da educação			
Militarização do ensino			
Militarização escola pública			
Militar			

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro a seguir (Quadro 6) apresenta o número de estudos realizados por estado da federação e por universidade revelando que a região centro-oeste apresenta o maior número de pesquisas sobre as escolas militarizadas.

Quadro 6 – Quantidade de trabalhos por universidades e estados da federação			
ESTADO	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE TRABALHOS	TOTAL DE TRABALHOS
Goiás	PUC-GO	4	8
	UFG	2	
	UEG	1	
	UCG	1	
Mato Grosso do Sul	UFMS	2	2
Brasília	UnB	2	2
Rio de Janeiro	UFRJ	1	2
	UFRRJ	1	
São Paulo	Universidade do Taubaté	1	1
Total			15

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos que a leitura do quadro acima deve levar em conta que o estado de Goiás iniciou o processo de militarização das escolas públicas na década de 1990, o que pode ter contribuído para que haja mais pesquisas nesta região. O quadro revela ainda que não há nenhuma pesquisa realizada nas regiões norte, nordeste e sul do país. O número total de pesquisas realizadas evidencia que até o presente momento poucos pesquisadores se interessaram pelo assunto.

Com a ampliação do número de escolas cívico-militares pelo país, é possível que se amplie também o número de estudos da temática, já que as condições materiais impostas por

essas políticas acabam por inquietar e incitar educadores e outros interessados a buscar respostas às contradições entre o que é defendido e o que de fato acontece nestas escolas.

Este estudo dos colégios cívico-militares amplia as pesquisas realizadas, já que o currículo não foi investigado por nenhuma delas. Demonstrou ser essa temática elemento de reflexão de campos do conhecimento que estão além da Educação, como, por exemplo, Psicologia, Ciências Sociais e Antropologia.

A revelação das contradições existentes entre o que é ensinado nos colégios militares e o que é ensinado nas escolas públicas militarizadas expande as possibilidades de estudos futuros, já que o currículo representa o projeto de sociedade, de educação e de indivíduo que se pretende formar. A realidade histórica atual tem caminhado a passos largos rumo à precarização da educação para adequação às demandas do neoliberalismo, como nos alerta Freitas (2018).

Ao apresentar o que há de comum entre os dois modelos de escola mostra que o projeto pedagógico do colégio cívico-militar dá autonomia para a gestão disciplinar operar com regulamento dos colégios militares, ao passo que o currículo prescrito não segue essa orientação.

Segue, no próximo capítulo, apresentação do percurso realizado para conhecer em profundidade o ambiente onde o objeto de pesquisa está inserido – a escola.

2 METODOLOGIA

A metodologia se relaciona com a epistemologia ou a filosofia da ciência e como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados. Minayo (1994, p. 16) afirma que:

A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

O homem é um ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e, ao mesmo tempo, é um ser transformador desses contextos. Da mesma forma, a ciência também é uma construção histórica e a investigação científica tem a ação como categoria epistemológica fundamental, onde os sujeitos são mediadores que atuam na perspectiva da *práxis* transformadora. Podemos dizer que a pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. “[...] a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas” (MINAYO, 1994, p. 17).

2.1 Fundamentação Metodológica

O objeto de investigação deste trabalho – o currículo – assim como a escola, o professor e o aluno, é determinado historicamente pelas contradições inerentes ao modo de produção capitalista – divisão da sociedade em classes e divisão social do trabalho. Ressalte-se que a história não é um processo que se passa por sobre os homens, trata-se de uma construção dos próprios homens que cotidianamente fazem a história num processo cujo fundamento está na produção material da vida social. Não se trata de um processo construído idealmente, mas materialmente (HÚNGARO, 2014).

Pretendemos, então, compreender por meio do materialismo histórico e dialético e da pedagogia histórico-crítica como as escolas militarizadas do Distrito Federal, tomando o estudo de caso único como ponto de referência de investigação e resguardadas as proporções que a metodologia permite para eventuais generalizações, têm organizado seus currículos. São

fenômenos privilegiados nessa abordagem a curricularização e a militarização. Nesse processo os sujeitos também se constroem, pois tanto a percepção sensível se modifica durante o processo, como os sujeitos curiosos e indagadores que existiam antes da sensação e da percepção, são transformados com o processo do conhecimento.

O materialismo histórico dialético é considerado o método de pesquisa que o próprio Karl Marx elaborou ao longo dos mais de quarenta anos de pesquisa sobre o modo de produção capitalista no cenário europeu. Consiste no raciocínio que considera que toda análise deve ser feita de forma geral, sem contemplar apenas o objeto de estudo em si, mas também fatos, ideias e dados que o contradigam, ou seja, as suas múltiplas determinações.

Pode-se inferir que o *materialismo* se refere à fundamentação da teoria com base em meios materiais em detrimento de meios abstratos como pensamentos e ideias; e a *dialética* consiste na interpretação de processos como uma oposição de forças que, em geral, culmina em uma solução. Frigotto (1991) afirma que para ser materialista e histórica tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Então, as categorias totalidade, contradição, mediação e alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente. Na perspectiva materialista histórica o método está ligado a uma compreensão de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto, assim, romper com o modo de pensar dominante (ideologia dominante) é condição necessária para assumir um método dialético de investigação.

Não há pretensão de aderir integralmente ou de forma rígida ao método de pesquisa de Marx, contudo, serão consideradas as principais abordagens na forma de leis e categorias, que, em nossa concepção coadunam com o que pretendemos investigar. Ir além da aparência e delinear a essência na forma de síntese, do concreto pensado, como bem demarcou Marx.

Foi nossa intenção compreender em profundidade o contexto em que o objeto se insere a partir das relações entre os sujeitos envolvidos (alunos, professores, gestores, militares) no contexto de repressão e hierarquia, categorias que não podem ser quantificadas. Corroborando com Paulo Neto (2011) o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica é apreender a essência (estrutura e dinâmica) do objeto.

De acordo com Triviños (1987) não é possível realizar uma investigação no campo social, especificamente na área educacional, sem levar em conta os conceitos do materialismo histórico como estrutura das formações socioeconômicas, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais, ideologia, cultura, concepção de homem e de sociedade. Assim, o estudo do currículo não se dá de forma isolada no contexto educacional e sim na compreensão de que o mesmo é um poderoso instrumento reforçador da hegemonia dominante e das relações de produção e divisão de classes.

A perspectiva histórico-crítica também contribuiu na compreensão do objeto pesquisado e sua materialidade, considerando os atores do processo (estudantes, professores, gestores e militares) como historicamente e socialmente envolvidos numa realidade de luta de classes em que as contradições se manifestam na prática social. A partir da percepção da realidade imediata do cotidiano pedagógico, em que os atores estão inseridos, é possível revelar as ações e interações emergidas com a presença da força policial e sua prática doutrinadora. A pedagogia histórico-crítica consiste na relação entre o trabalho educativo e a formação/transformação da concepção de mundo de alunos e professores, fundamentados na concepção de mundo materialista, histórica e dialética (DUARTE, 2016).

2.2 Abordagem da Pesquisa

Optou-se por pesquisa qualitativa, pois esta permitiu o contato direto da pesquisadora com o ambiente e o objeto investigado por meio do trabalho de campo. Bogdan e Biklen (1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2018) apresentam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa: tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com produto; o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Ainda de acordo com a autora:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Qualquer matéria sob investigação deve ser vista em relação às suas raízes históricas – como evoluiu, de que condições surgiu e as suas contradições e tendências latentes no futuro. A aproximação da pesquisadora com as situações em que o currículo se manifesta (fases propostas por Sacristán (1998) e sua relação com as ações pedagógicas e ações de cunho militar), permite descrever as interações entre os atores, apreender os significados das situações e ações e estudar as representações do fenômeno dentro do contexto e das circunstâncias em que se manifestam.

2.3 Instrumentos Metodológicos

Tendo como propósito compreender em profundidade o significado do objeto pesquisado no contexto em que ele se manifesta, optamos pelo Estudo de Caso na produção das informações empíricas. A escolha de uma única escola para realização da pesquisa atende os critérios elencados por Yin (2015, p. 4): permite que os investigadores foquem um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real”; “investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real” (p. 17) e tem como principais questões da pesquisa “como?” e “por que?”.

Stake (1994 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 16), enfatiza que o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento. “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Uma questão fundamental, segundo ele é o conhecimento derivado do caso, o que se aprende ao estudar o caso”.

A escolha pelo método estudo de caso levou em conta que ele permite a utilização de variados instrumentos para construção dos dados empíricos, tal como destaca Yin (2015):

[...] observação direta dos eventos sendo estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos. [...] a força exclusiva do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além, do que pode estar disponível em um estudo histórico convencional (YIN, 2015, p. 15).

Os instrumentos escolhidos durante a elaboração do projeto de pesquisa foram: a observação do contexto, levando em conta que “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação” (VIANNA, 2003, p. 12); a entrevista semiestruturada, que nas palavras de Chizzotti (2001, p. 57), consiste em “um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las”; questionário, considerado por Chizzotti (2001) como um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas sobre assunto que eles saibam opinar ou informar; é uma interlocução planejada (p. 56); e análise documental. Durante a pesquisa surgiu a necessidade de reorganização dos instrumentos selecionados.

A pesquisa empírica, programada para iniciar no primeiro semestre letivo de 2020, foi ajustada à realidade da pandemia *Covid 19*. Devido ao alto risco de contágio, comércios, escolas, hospitais, órgãos públicos, transportes e todo tipo de serviço precisou ser modificado

e adaptado às demandas restritivas. Com isso veio a suspensão temporária das aulas que culminou no atendimento remoto para atender os milhares de estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal. O atendimento remoto foi novidade para professores e estudantes, os primeiros se reinventaram todos os dias para mediar o ensino numa modalidade inédita, os segundos, no contexto escolar da educação infantil ao ensino médio, assistiram aulas em suas casas, driblando as dificuldades de acesso e posse dos instrumentos tecnológicos necessários. Isso é confirmado por Silva (2020, p. 72):

[...] o sofrimento decorrente da ausência de estrutura tecnológica de docentes e estudantes povoaram a agenda das famílias, nos referimos àquelas que têm o mínimo necessário para que ocorra, o que denominamos “atividades complementares”, como um acesso razoável a banda larga e ferramentas como um celular, notebook ou tablet.

O trabalho pedagógico das escolas foi ajustado, dentro das possibilidades, para as plataformas virtuais e reuniões de professores, reuniões de pais, coordenação coletiva e as demais atividades rotineiras das escolas foram realizadas por *home office*.

Nesse contexto, a presente pesquisa também precisou se ajustar. A Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) autorizou sua realização no mês de setembro de 2020, quando o calendário letivo já havia sido reorganizado. Esse contexto de “ensino⁷” remoto fez com que os instrumentos de pesquisa escolhidos fossem revistos e ajustados a essa nova realidade. Optamos por realizar entrevista semiestruturada à gestão pedagógica, questionário aos docentes e coordenadores e análise documental. Para resguardar os participantes da pesquisa utilizamos no lugar dos nomes as funções que desempenham na escola.

Como afirma Ludke e André (2008) no estudo de caso que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação, a entrevista se impõe como uma das vias principais. A entrevista semiestruturada à equipe gestora do âmbito pedagógico (lembrando que esta foi escolhida por meio do processo de Gestão Democrática) visou o aprofundamento, o conhecimento acerca da significação, percepção, interpretação e compreensão que se tem do fato, corroborando diretamente para desvelar aspectos relacionados à ideologia, hegemonia, repressão e violência simbólica na organização curricular da instituição e na construção das representações da violência e periculosidade

⁷ [...] lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38-39).

atribuída aos jovens das escolas públicas. “Elas lembram conversas guiadas, não investigações estruturadas. [...] a verdadeira corrente de questões, na entrevista de estudo de caso, será provavelmente fluida, não rígida. Esse tipo de entrevista tem sido chamado, alternativamente, de ‘entrevista intensiva’, ‘entrevista em profundidade’ ou ‘entrevista estruturada’ (YIN, 2015, p. 114). O roteiro da entrevista encontra-se no final do trabalho, como Apêndice C.

O uso do questionário contribuiu significativamente no aprofundado do contexto, possibilitando o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas pelos atores envolvidos na dinâmica do fenômeno estudado. Assim, nas questões de cunho empírico, o questionário se constitui numa técnica para apreender informações da realidade, contribuindo com os outros instrumentos da pesquisa e apresentando algumas vantagens como, por exemplo, atingir um número significativo de participantes, não exigir o treinamento dos pesquisadores, garantir o anonimato das respostas e não expor os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (YIN, 2015).

Disponibilizamos os questionários ao corpo docente do ensino médio com o objetivo de verificar suas percepções acerca da organização curricular nas suas respectivas disciplinas. Consideramos que os professores são os principais modeladores e realizadores do currículo. Os coordenadores também participaram do questionário por serem responsáveis pela organização do trabalho pedagógico e pela organização dos tempos e espaços pedagógicos. Os questionários encontram-se no final do trabalho como Apêndice A e Apêndice B.

O quadro docente do ensino médio no ano letivo de 2020 foi constituído por quarenta e um professores e cinco coordenadores, estes últimos atendendo ensino fundamental e médio. Responderam os questionários quinze professores, sendo três de Matemática, um de Biologia, um de Português, um de Arte, um de Educação Física, dois de Geografia, dois de História, um de Filosofia, dois de Sociologia, um não identificou o componente curricular e quatro coordenadores. Os professores dos componentes de Química, Física e Língua Estrangeira não responderam. No quadro a seguir apresentamos a relação dos coordenadores e professores participantes e seus componentes curriculares, ao longo do trabalho identificaremos os mesmos pelos respectivos números.

Quadro 7 – Professores e coordenadores participantes do questionário			
Nº	Professores/ Componente Curricular	Coordenadores	Nº
1	Matemática 1	Coordenador 1	C1

Quadro 7 – Professores e coordenadores participantes do questionário			
Nº	Professores/ Componente Curricular	Coordenadores	Nº
2	Matemática 2	Coordenador 2	C2
3	Matemática 3	Coordenador 3	C3
4	Biologia	Coordenador 4	C4
5	Português		
6	Arte		
7	Educação Física		
8	Geografia 1		
9	Geografia 2		
10	História 1		
11	História 2		
12	Filosofia		
13	Sociologia 1		
14	Sociologia 2		
15	Não identificado		

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos quinze professores participantes, onze não atuavam na escola quando a gestão compartilhada foi implementada, destes, três trabalham no regime de contrato temporário lotados na escola pela regional de ensino. Três professores trabalhavam na escola durante o processo de implementação da gestão compartilhada e fizeram a opção de permanecer na nova configuração. Um professor efetivo chegou após a transição e optou pela escola devido à proximidade de sua residência.

Realizamos análise de documentos oficiais de âmbito federal e distrital a fim de “[...] proporcionar outros detalhes específicos para corroborar a informação de outras fontes” (YIN, 2015, p. 111). A seguir apresentamos quadro descritivo da proposta da análise de documentos.

Quadro 8 – Análise de documentos		
Documento/ ano	Caracterização	Objetivos
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2018	Análise da fundamentação teórica.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar se o documento dialoga com a proposta de escola militarizada.
Currículo em Movimento das escolas públicas do Distrito Federal – 2014/2018	Análise da fundamentação teórica.	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se faz alguma menção às escolas militarizadas; • Analisar se o documento dialoga com a proposta de escola militarizada.
Decreto nº 10.004/2019	Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o público a quem o Pecim é destinado; • Identificar de que forma os militares atuarão no contexto escolar; • Verificar a legalidade do projeto perante a legislação brasileira.

Quadro 8 – Análise de documentos		
Documento/ ano	Caracterização	Objetivos
Portaria nº 2.015/2019	Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares em 2020.	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se o documento organiza o trabalho pedagógico das Ecim (e de que forma); • Verificar a proposta de trabalho conjunto entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa.
Portaria Conjunta nº 1/2019	Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada.	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar de que forma o projeto de Gestão Compartilhada se harmoniza com o Pecim. • Identificar de que forma os militares atuarão no contexto escolar.
Portaria Conjunta nº 9/2019	Regulamenta a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada,	Verificar como é regulamentado o projeto Escola de Gestão Compartilhada.
Nota Técnica nº 001/2019 MPDFT – Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC	Dispositivo legal.	Verificar posicionamento do MPDFT acerca da legalidade do Projeto-Piloto Escola de Gestão Compartilhada
Regimento Colégios Cívico-militares do Distrito Federal-2019	Regulamenta a organização pedagógico-administrativa e disciplinar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal – CCMDf	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se a proposta pedagógica e curricular da escola está organizada de acordo com o regimento proposto pelo Governo do Distrito Federal; • Verificar de que forma o regimento é colocado em prática no cotidiano escolar.
Projeto Pedagógico Sistema Colégio Militar do Brasil-SCMB – 2019	Proposta pedagógica dos colégios militares do Exército brasileiro.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a proposta pedagógica e curricular proposta para os colégios militares; • Analisar se a proposta pedagógica e curricular dos colégios militares é a mesma a ser desenvolvida nas escolas militarizadas.
Projeto Pedagógico da escola – 2020	Proposta educacional da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se houve alteração na proposta curricular da escola (e como ficou); • Verificar se o projeto faz menção à atuação dos militares e como isso foi organizado; • Verificar se a proposta pedagógica e curricular da escola é a mesma dos colégios militares.

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos também a Constituição Federal (BRASIL, 1988), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Resolução CNE/CP nº 2/2017) (BRASIL, 2017b) para corroborar e embasar os demais documentos e garantir respaldo às argumentações do estudo. Lembramos que a análise documental foi apresentada como capítulo do projeto de qualificação e constituiu importante fundamentação do trabalho final.

2.4 Caracterização da Instituição Pesquisada

A pesquisa foi realizada no Centro Educacional 7 – Colégio Cívico-militar, unidade pública de ensino integrante da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, situada na Ceilândia – Distrito Federal, durante o segundo semestre letivo de dois mil e vinte.

O CCM Ced 7 atendeu no ano letivo de 2020 mil e trezentos (1300) estudantes de Ensino Médio dispostos em trinta e quatro (34) turmas, sendo dezesseis (16) de 1ª série, dez (10) de 2ª série e oito (08) de 3ª série, no regime semestral, todas no turno matutino.

Localizado no lado norte da cidade, atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno. Recentemente passou por uma reforma geral na sua estrutura física, por isso é uma instituição esteticamente bem apresentada.

A escola foi escolhida por ter participado do projeto piloto em 2019 e por pertencer à maior Coordenação Regional de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Uma característica importante da escola é que ela recebe estudantes de várias partes da cidade, sua localização é próxima de paradas de ônibus e estações do metrô, o que facilita o acesso dos estudantes que moram mais longe. A escolha de uma única unidade para estudo e investigação representa, por si só, um caso digno de ser estudado, entretanto, é também representativo dos outros casos (das outras escolas militarizadas) tanto porque é distinto, como porque também possui semelhanças com os outros casos (YIN, 2015).

Originalmente a cidade de Ceilândia foi dividida nas áreas de Ceilândia Norte, Ceilândia Sul, Ceilândia Centro e Guariroba (esses três primeiros, juntamente com parte da Guariroba, formavam o setor tradicional). Atualmente é dividida em diversos outros setores, como Setor O, Expansão do Setor O, Condomínio Privê, P Norte, P Sul, QNQ e QNR, que, em sua grande maioria, são subúrbios densamente povoados. O Setor de Indústrias de Ceilândia é um dos principais do Distrito Federal, onde estão situadas as maiores fábricas de pré-moldados, alimentos e móveis. É a região administrativa com o maior número de comerciários do Distrito Federal (100 mil). Possui uma população economicamente ativa de 160 mil pessoas e pode-se verificar, também, uma grande quantidade de feiras na região. Sua população total é de cerca de 430 mil habitantes⁸.

Ceilândia é responsável por 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do Distrito Federal, tendo uma economia anual em torno de R\$ 17,5 bilhões. A renda per capita da cidade é de R\$

⁸ Disponível em: <https://www.politicadistrital.com.br/2020/01/05/ceilandia-ganha-titulo-de-capital-da-cultura-nordestina-no-df/>. Acesso em: 03 fev. 2020.

915,81⁹. A cidade foi escolhida para iniciar o projeto de Gestão Compartilhada que transformou o Centro Educacional 7 de Ceilândia em Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal. Dentre os argumentos utilizados para implementação do projeto estão a vulnerabilidade social, a criminalidade e a violência dos jovens, entretanto não são mostrados os critérios utilizados para rotular a comunidade escolar dentro desses padrões.

A cidade de Ceilândia é historicamente considerada violenta por estar sempre nos noticiários policiais. Próximo à escola se localiza o que é chamado de “Cracolândia”, com usuários de drogas e moradores de rua, o que para o senso comum justifica a inserção do aparelho repressor dentro da escola, sem levar em conta as causas da degradação desses indivíduos e considerando os estudantes como marginais e bandidos.

Ceilândia é considerada a região administrativa (RA) com maior influência nordestina no Distrito Federal. Com economia forte, baseada principalmente no comércio e na indústria, é considerada também um celeiro cultural e esportivo, por conta de sua riquíssima diversidade artística e pelos atletas da cidade que despontam no cenário nacional e mundial.

Os estudantes são oriundos, em sua maioria, das quadras próximas e de regiões administrativas mais afastadas como “Pôr do Sol” e “Sol Nascente”, já que esses não possuem escolas, obrigando crianças e jovens a se deslocar para outras regiões da cidade em busca de educação, essa mesma que é garantida por lei. Durante o dia estudam jovens e adolescentes, filhos de trabalhadores e à noite, além de jovens, estudam adultos, sendo a maioria de trabalhadores.

2.5 O Contato da Pesquisadora com a Instituição Investigada¹⁰

O primeiro contato com a instituição pesquisada – CCM Ced 7 de Ceilândia – se deu no dia dezoito de fevereiro de 2020, início do ano letivo. Após contato telefônico com a diretora, fui à escola me apresentar e solicitar autorização para realizar a pesquisa. Fui recebida pela vice-diretora, enquanto falava fez algumas anotações para levar minha proposta à diretora. Ao término da minha exposição disse que não via nenhum empecilho à realização da pesquisa, entretanto daria a resposta após conversar com a diretora, ainda naquela semana. Disse também que a pesquisa era interessante, já que estavam trabalhando na adequação do

⁹ Dados de 2017. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/especiais/aniversario-de-ceilandia/2017/03/27/noticia-aniversariodeceilandia,583776/em-crescimento-acelerado-economia-de-ceilandia-ja-representa-10-do-p.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2020.

¹⁰ Optou-se nessa seção por uma narrativa em primeira pessoa para situar melhor o/a leitor/a no universo do estudo de caso investigado.

currículo e que o mesmo tinha uma proposta interessante. Quando eu saía da sala ela comentou que “[...] enquanto as pessoas não se acostumarem com a atual direção da escola, é preciso ‘pisar em ovos’”. Não perguntei o que ela quis dizer, pois isso certamente se revelaria durante a investigação.

No dia sete de março de 2020 a vice-diretora me enviou uma mensagem no *WhatsApp* dizendo “conversei com a diretora e ela concordou com que faça a sua pesquisa conosco”. Neste mesmo mês teve início a suspensão das aulas presenciais que retornaram por meio remoto no dia vinte e dois de junho de 2020. Na esperança de que o isolamento social fosse breve, aguardamos o retorno das aulas presenciais, o que não aconteceu.

Tendo a EAPE autorizado a realização da pesquisa no mês de setembro, no dia dezesseis desse mês entrei em contato com a vice-diretora (telefone), enviei o documento via mensagem de *WhatsApp* e ela me passou o contato da supervisora que me acompanhou durante a investigação.

No dia vinte e um de setembro de 2020 entrei em contato com a supervisora via *WhatsApp*, ela solicitou que eu enviasse o projeto para ler e assim me orientar nas atividades. Enviei um resumo contendo o título, objetivos, instrumentos metodológicos e roteiros de entrevista e questionário. No dia seguinte conversamos por telefone e ela sugeriu que eu retirasse do título do projeto a palavra “militarização”, pois esse termo foi utilizado apenas pela mídia, não constando nos documentos oficiais. Respondi que passei pela Banca de Qualificação e não recebi essa recomendação, portanto preservei o título original.

No dia vinte e oito de outubro de 2020 participei da coordenação coletiva dos professores, realizada remotamente, ocasião em que apresentei meu projeto e solicitei a participação do grupo na realização dos questionários. A supervisora me adicionou nos grupos de *WhatsApp* do corpo docente e dos coordenadores, sendo este o canal de comunicação com os profissionais e de envio dos questionários por meio do *Google formulário*. Neste mesmo dia enviei os questionários que ficaram disponíveis para professores e coordenadores responderem durante setenta e cinco dias (entre os dias vinte e oito de setembro e onze de dezembro de 2020).

No dia dezoito de novembro de 2020 marquei a realização da entrevista com a diretora para o dia vinte de novembro. Neste dia ela pediu para remarcar a entrevista por motivos pessoais de última hora. Remarcamos para a semana seguinte, também não aconteceu. Em meio às dificuldades que se apresentaram para realização da entrevista presencial ou por sala de conversa *on line* (compreendemos que todos os profissionais da escola estavam sobrecarregados física e mentalmente com o trabalho remoto), chegamos à

conclusão que a melhor forma seria enviar o roteiro de entrevista por *e-mail*. Enviei então no dia trinta de novembro de 2020, solicitei que respondesse às perguntas da forma mais detalhada possível. Na sequência ela respondeu que devolveria o mais rápido possível, no entanto, no dia vinte de janeiro de 2021 ela ainda não tinha respondido. Enviei então, um novo *e-mail* e uma mensagem no *WhatsApp* solicitando o envio, porém sem resposta.

2.6 Análise dos Dados

Por se tratar de pesquisa qualitativa, este estudo utilizou como técnica de análise dos dados (da entrevista e do questionário) a análise de conteúdo, pois esta é recomendada para analisar qualitativamente as entrevistas, observações, questões abertas em questionários, etc. A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977). Esta técnica contribuirá na análise de informações sobre os dados produzidos empiricamente com os atores escolares, buscando seu significado, por meio da classificação ou categorização de palavras ou termos a partir dos instrumentos utilizados.

Tendo Bardin (1977) por referência, três fases de organização e análise dos dados foram consideradas: a) pré-análise; b) exploração do material e tratamento dos resultados obtidos; c) interpretação.

- a) **Pré-análise.** Apreciação dos documentos: entrevista e questionários. Realização da “leitura flutuante” (contato inicial com os textos dos referidos documentos). Foram considerados a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência.
- b) **Exploração do material.** Formulação dos indicadores e elaboração de inventários e recortes dos trechos mais significativos dos documentos, ou seja, definição das categorias e identificação das unidades de registro – unidades de significação a codificar.
- c) **Interpretação.** Teorização dos dados e construção de quadros de resultados. Descrição analítica do material para inferência e interpretação, seguindo o materialismo histórico e dialético e a perspectiva histórico-crítica.

O quadro a seguir (Quadro 9) exhibe um roteiro orientador para a análise de conteúdo.

Quadro 9 – Categorização/Unidades de Registro e Unidades de Significação			
EIXOS DA PESQUISA			
CURRÍCULO		MILITARIZAÇÃO	
Categorias	Ocorrência	Categorias	Ocorrência
Currículo; Conteúdos; Currículo em Movimento; Práticas Pedagógicas/OTP.	07	Disciplina; Hierarquia; Autoritarismo; Padronização.	06
Liberdade; Autonomia; Democracia.	04	Medo; Conformismo; Controle.	05
Contraditório; Interferência.	02	Cultura militar; Militarismo; Militar.	04
Criticidade; Diversidade/inclusão; Opção pela gestão; Pandemia; Segurança.	01	Repressão; Violência; Abuso; Marginalização.	03
Unidades de registro <ul style="list-style-type: none"> • Organização do trabalho pedagógico; • Padronização; • Controle; • Violência; • Marginalização. 			
Unidades de significação a partir dos pressupostos teóricos <ul style="list-style-type: none"> • O Currículo do colégio militar não é o mesmo do Colégio Cívico-militar, apenas a questão disciplinar seguirá os moldes militares; • Os documentos legais contrariam o regime democrático, reprimem e coagem os estudantes e professores, impõem a força armada como elemento disciplinador; • A organização curricular possibilita que o currículo oculto atue como currículo prescrito; • Reconhecimento dos jovens da periferia da sua condição de marginalizados. 			

Fonte: Elaborado pela autora.

Fundamentados no materialismo histórico dialético buscamos, então, “captar o movimento real da coisa na coisa em movimento, o que exige a captação das relações existentes na realidade social dos homens como uma união dialética entre o sujeito e o objeto” (CURY, 2000, p. 25). Aprender como os educadores se relacionam com o currículo levando em conta que toda ação educativa pressupõe intenção, consciência, finalidade. Desse modo, entender as representações construídas sobre o currículo e as práticas militares e captar na realidade concreta as contradições entre as mediações e as concepções teóricas, desvendando o fenômeno na sua própria realidade. “[...] daí que a teoria tenha de ser arrancada de seu

estado meramente teórico e, através de mediações adequadas, buscar realização” (VÁSQUEZ, 2007, p. 207).

Considerando a realidade como produção histórica e humana, as categorias subsidiam a investigação da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade, ajudando a entender o todo e nele os elementos da educação, pois os elementos são os constituintes da realidade. Buscamos em Cury (2000) a interpretação das categorias de pesquisa de Marx, são elas: contradição, mediação, totalidade, reprodução e hegemonia. O autor mostra que estas categorias podem dar conta de uma certa realidade de forma mais abrangente, sobretudo no contexto da educação.

Cabe destacar que o olhar investigativo dessa dissertação repousa-se no materialismo histórico dialético e, portanto, a mesma não trará um capítulo em separado de exploração de dados, já que, em Marx, a própria noção de análise do objeto investigado se dá pela dinâmica da relação íntima entre teorias e realidade material (empíria), é desse encontro que resultará na síntese superadora da questão inicial proposta, do que, apropriadamente captura-se do método a nomenclatura de “concreto pensado”.

O próximo capítulo trata das teorias de educação e de currículo, tomando a Pedagogia Histórico-crítica como pilar para contextualizar e situar historicamente a escola e a sua função social. A teoria crítica de currículo corrobora e sustenta a abordagem do estudo nesta perspectiva.

3 TEORIAS DE EDUCAÇÃO E TEORIAS DO CURRÍCULO

A educação em cada tempo/espço histórico atendeu a determinados objetivos que correspondiam a visões de homem e de mundo. O ente humano é o único ser educável, diferente dos animais que podem ser adestrados, treinados ou domesticados. O ato educativo é um fato de ordem social e cultural, pressupondo a existência de processos, de instituições e de doutrinas ou ideais educativos, em correlação com o desenvolvimento da civilização, entendida como expressão do conjunto das instituições e formas de vida do convívio social, e da cultura.

Corroborando com Saviani (2011), o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Para chegar a esse resultado a educação tem que partir tomando como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Apresentamos neste capítulo as teorias educacionais com fundamentação na Pedagogia Histórico-crítica e também o estudo do currículo e suas teorias como preâmbulo teórico para contextualização e abordagem da militarização das escolas.

3.1 Teorias de Educação

Como ser histórico, o homem, para garantir a perpetuação da espécie, precisou transformar a natureza e produzir as ferramentas necessárias à sua sobrevivência. Essas ferramentas, psíquicas e materiais o dotaram da capacidade de se comunicar, de formar grupos, e de produzir sua existência, ou seja, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelo homem.

O reflexo da realidade no psiquismo humano teve sua gênese histórica na atividade de trabalho. Sendo o trabalho uma atividade social que em suas formas mais primitivas se realiza necessariamente como atividade coletiva de luta pela sobrevivência, nele desenvolveram-se, além dos instrumentos propriamente ditos, também as relações entre os integrantes do grupo e com elas os meios de comunicação ou os signos [...] (DUARTE, 2016, p. 72).

Para se humanizar, tomou consciência das ações que realiza; ele pensa, idealiza, ou seja, tem intenção de realizar a ação. Essa consciência permitiu que ele, diferentemente dos

animais (estes se adaptam à natureza) transformasse a natureza, adaptando-a às suas necessidades. Essa consciência permitiu então que ele antecipasse mentalmente a finalidade da ação e esta ação, por sua vez, é o trabalho.

[...] diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência (SAVIANI, 1994, p. 11).

O trabalho como humanização também é um ato educativo. Na sociedade capitalista a educação produz divisão social ao dividir a sociedade entre os que estudaram e os que não estudaram; entre os que conseguiram ascensão socioeconômica, com o processo educacional e os que não entraram no processo escolar ou os que, embora tendo passado pela escolarização, não alcançaram melhorias significativas em sua qualidade de vida.

A educação formal, principalmente na instituição escolar, é resultado dos interesses dessa mesma sociedade e os interesses da sociedade são definidos pela classe dominante¹¹. Corroborando com Saviani (1999), com a divisão dos homens em classes, a educação também foi dividida: uma educação para a classe dominante; e uma educação para a classe dominada. Dominação é a relação direta com a apropriação do conhecimento, do saber objetivo construído historicamente. Os “dominantes” mantêm seu domínio mediante a apropriação dos bens culturais que deveriam ser de todos.

O conhecimento objetivo escolarizado é organizado atendendo os interesses dos grupos que se encontram no poder, e o instrumento que reflete tais interesses é o currículo. Este por sua vez, é um instrumento político e ideológico, podendo ser reforçador das desigualdades sociais ou ferramenta para libertação da dominação da sociedade de classes, conforme a teoria que o explica.

Para falar das teorias da educação e das teorias do currículo, primeiramente há que se conceituar o que é teoria. Minayo (1994, p. 18) diz que “a teoria é construída para explicar ou

¹¹ A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual; de tal modo que o pensamento daqueles a quem é recusado os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias do seu domínio (MARX, 1993, p. 72).

compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta tem sempre um caráter abstrato”. Segundo ela, “teorias, são explicações parciais da realidade”.

Para Silva (2010, p. 11), “[...] está implícita na noção de teoria, a suposição de que a teoria *descobre o real*, de que há uma correspondência entre a *teoria* e a *realidade*”. Portanto, a teoria é “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”. Teoria é, portanto, uma explicação parcial da realidade, uma explicação da prática. As teorias de educação explicam a educação considerando que o homem se humaniza pelas relações que constitui com o mundo e com os indivíduos num processo histórico e social.

São essas relações que fundamentam as teorias educacionais com relação ao conteúdo, métodos de ensino, relação professor e aluno, objetivos educacionais, papel do professor e outros fatores. As teorias de currículo buscam elucidar os interesses e disputas no campo curricular e a organização do conhecimento escolar.

Saviani (1999), ao abordar as concepções de educação, elenca as teorias para explicar o fenômeno da escolarização e da marginalização. Num primeiro grupo estão aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, de superação da marginalidade. Num segundo grupo estão as teorias que entendem que a educação é um instrumento de discriminação social, ou seja, um fator de marginalização. O autor apresenta uma terceira teoria – Teoria Crítica – que trabalha na superação da marginalização.

Dentro da perspectiva crítica que fundamenta esta pesquisa, as teorias educacionais que sustentam o trabalho são: Teoria do Sistema de ensino enquanto violência simbólica de Bourdieu (2007) e Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado de Althusser (1970). Quanto à perspectiva curricular, será considerada a teoria crítica, pois a luta de classes no sistema capitalista ainda não foi superada e é dentro desse contexto que se dará a pesquisa.

Bourdieu (2007), em seus estudos, possibilita uma análise aprofundada no âmbito escolar e suas relações sociais, por meio da percepção de sua função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente nestas instituições. Segundo ele, o sistema educacional consegue reproduzir por meio de uma violência simbólica as relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada a ideologia da classe dominante.

(10) *Determinadas práticas não creio serem necessárias. Penso que a escola não é genuinamente militar e que isso tem que ser levado em conta. Vi muitos alunos se sentirem violentados quando tiveram que alterar seu visual (corte de*

cabelo), por exemplo. Cabelo para eles é algo muito precioso. Isso não foi nada bom!

A consolidação da violência simbólica permite que a escola não exerça necessariamente a violência física, mas sim a violência mediante forças simbólicas, ou seja, pela doutrinação e dominação, que força as pessoas a pensarem e a agirem de tal forma que não percebem que legitimam com isso a ordem vigente.

É nesse contexto de representação da violência na escola que se constituiu argumentação acerca da violência escolar e como o sistema educacional cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam o que fazem.

O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo [...] O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 2007, p. 14-15).

A simples presença dos policiais na escola, inibe alunos, professores e funcionários. O “bom” comportamento dos estudantes se dá pelo medo, punição e repressão e não por aquisição do conhecimento construído historicamente. Dessa forma, a escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, qual seja, a de reproduzir as relações sociais de produção da sociedade capitalista. Em sua Dissertação de Mestrado, Ribeiro (2019, p. 85) afirma que:

[...] a própria vigilância exacerbada nos colégios, já são aspectos de diferenciação, seja no comportamento, de professores e alunos, isto porque, além dos militares que fazem rondas nos corredores, as câmeras de segurança dispostas nas salas, e em ambientes externos, já moldam e controlam a conduta da comunidade escolar.

Por sua vez, Althusser (1970) desenvolveu uma reflexão sobre a Ideologia – seu significado, conceito e força na ação de mascarar e manipular a realidade a favor da classe dominante. Em seguida, trabalhou os Aparelhos Ideológicos do Estado como instituições visíveis que estão a serviço do Estado¹². Pretendeu mostrar como a classe dominante se reproduz, sobretudo materialmente, seja por meio das ideias ou de estratégias de sobrevivência para manter o Estado em seu poder, tanto pelo poder repressivo quanto pela persuasão. Para ele o Estado, representante da classe dominante, ditará as regras e as normas

¹² Para Weber o Estado seria uma “relação de dominação de homens sobre homens” (WEBER, 1999 p. 526), relação apoiada no uso legítimo da coerção/uso da força. O Estado Moderno é um estado racional que detém o monopólio do uso legítimo da força física dentro do território que controla. É dotado de legitimidade e dominação legal (condições que possibilitam sua manutenção). É resultado do desenvolvimento da sociedade capitalista que por sua complexidade exige uma administração racional e burocrática.

de convivência, o padrão, o dito normal e o transgressor por meio de seus aparelhos, práticas jurídicas, exército, polícia, os tribunais e pela força repressiva.

Seus trabalhos contribuíram com esse estudo na argumentação de que o papel do Estado na violência escolar é de mecanismo reforçador da violência. Afirma que a escola favorece a formação social capitalista ao sujeitar os indivíduos à ideologia dominante além de garantir a reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida dentro desse regime de exploração e repressão. Ao inserir o aparelho repressor na escola, ensina “saberes práticos”, por meio de modelos que asseguram a sujeição à ideologia dominante, as regras de obediência, hierarquia e disciplina que desvalorizam o conhecimento e a cultura da classe proletária (ALTHUSSER, 1980) por meio do currículo, seja ele prescrito ou oculto.

A seguir, apresentam-se as teorias de currículo e alguns conceitos como currículo oculto (SACRISTÁN, 1998), currículo emancipador (SANTOMÉ, 1998) e fases do currículo (SACRISTÁN, 2000).

3.2 Teorias de Currículo

O conhecimento produzido historicamente: científico, filosófico, artístico e cultural forma um capital cultural¹³ e científico repassado às novas gerações sob a forma sistematizada de conhecimento escolar. Configura-se num campo de interesses de um grupo social que, de posse da riqueza cultural e científica, privilegia a si mesmo pela exploração da força de trabalho dos outros grupos que, por sua vez, não detêm esse patrimônio, ou lhe é disponibilizado uma pequena parte por meio do currículo escolar.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o currículo tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, o que se dá em um movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo. Isso explica a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, pois será com base nesses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade (MALANCHEN, 2016, p. 202).

O termo “currículo” vem da palavra latina *currere*, carreira, um percurso a ser atingido. Enquanto a escolaridade é um caminho/decurso, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade (SACRISTÁN, 1998).

¹³ Para Bourdieu (2001), a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais.

O currículo é lugar e espaço de discernimento, permite uma viagem e uma trajetória capaz de forjar a identidade do aluno ao estabelecer uma relação de poder (SILVA, 2015).

O currículo é um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las na formação de cidadãos solidários, responsáveis e democráticos (SANTOMÉ, 1998).

Ao falar sobre as teorias curriculares, Silva (2010, p. 14) assume as mesmas como “discurso” e “perspectiva” e propõe que “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”.

A teoria crítica emerge em meio a movimentos sociais e culturais que questionavam a sociedade e suas organizações, o pensamento e a estrutura educacional vigente, em especial, as concepções tradicionais do currículo até ali. Propuseram compreender o real papel do currículo na educação. “[...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2009, p. 29-30).

Das teorias críticas emergem conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência – conceitos esses que auxiliam na compreensão de que os currículos são ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder, especialmente nos interesses das lutas de classe.

(7) *Acredito que a forma atual que os militares agem nas escolas não contribui para a emancipação dos jovens, mas sim os podam. Muitos dos jovens sentem medo, são reprimidos e fazem o que é imposto para estarem na escola. Essa hierarquia e disciplina imposta não emancipa ninguém.*

Entendemos que o contexto da militarização desfavorece a construção de um “*currículo emancipador*” para os estudantes dessas escolas. Santomé (1995) afirma que um projeto curricular emancipador anseia, além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciar aos estudantes e ao próprio corpo docente uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais se deve facilitar o acesso.

Pensando em um currículo decorrente da militarização, considerando que a presença da força repressora inibe comportamentos e ações, vale ressaltar o que Sacristán (1998) chama de currículo oculto. Como uma teoria propriamente dita, o currículo oculto está presente de forma marcante no cotidiano dos processos educativos. O autor o define como

sendo tudo aquilo que contribui para a aquisição de saberes, competências, valores, sentimentos, sem constar nos programas previamente elaborados.

Cabe ressaltar aqui que o presente estudo destacará o currículo oculto por ele atuar na prática pedagógica como uma ferramenta a serviço da ideologia dominante, uma vez que estabelece suposições que visam determinar a ordem sobre a conduta dos estudantes. O contexto escolar militarizado facilita sua prática, promovendo a obediência, a disciplina, a hierarquia, o individualismo como valores sociais necessários, de forma implícita, mas eficaz. A presença da força policial na escola constitui forte instrumento de legitimação e conformação da realidade instituída, que ocorre cotidianamente sem intenção ou reflexão do docente que também sofre suas consequências.

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto (SACRISTÁN, 1998, p. 43).

Apple (2006) enfatiza que o currículo oculto reforça regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Para ele, o currículo impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade, contribuindo para o ajustamento a uma ordem social, econômica e política.

Para Sacristán (2000), o currículo é resultado de diversas forças que nele intervêm, sendo um processo complexo, no qual sofre múltiplas transformações. Propõe um modelo de interpretação do currículo apontando seis fases do processo de construção curricular. Lembra que o currículo determina que conteúdos serão ensinados, organiza os tempos e espaços escolares e ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes também se torna um regulador das pessoas. No contexto da escola militarizada essas fases podem revelar quais as crenças, valores e ideologias são promovidos pelo momento histórico atual e qual conhecimento a escola, ao realizar a organização curricular, suprimirá ou acrescentará ao currículo.

- *Currículo prescrito*: se refere à política curricular nacional, são as prescrições e orientações administrativas referentes aos conteúdos do currículo que servem de ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas. Ressaltamos que o documento prescrito mais relevante neste momento é a Base Nacional Comum Curricular, e seu embasamento em habilidades e competências pode facilitar o seu alinhamento à proposta da militarização;

O Currículo em Movimento das escolas públicas do Distrito Federal já foi atualizado de acordo com a BNCC, portanto, é a partir desse documento que a escola se organizará coletivamente. É aqui que a escola constituirá sua “identidade”, agora sob o modelo militar, acrescentados o Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares (CCMDF), o Regulamento Disciplinar dos CCMDF e o Regulamento de Uniformes dos CCMDF;

- *Currículo apresentado aos professores*: direcionamento do currículo aos professores, por meio de mediadores curriculares como livros textos, recursos audiovisuais, meios escritos para que o professor possa estruturar sua prática. Assim como o currículo prescrito, é genérico, não sendo suficiente para orientar a atividade educativa nas aulas.

No contexto de atendimento remoto aos estudantes, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAPE), realizou capacitação aos profissionais da educação. Destacamos aqui o curso *Produção de material didático – práticas sociais, design e proposta metodológica*. O curso abordou proposta metodológica para a produção de material didático na perspectiva da tríade composta pela pedagogia histórico-crítica, avaliação formativa e princípio da interdisciplinaridade. O direcionamento do curso à organização do trabalho pedagógico orientou o atendimento da rede, onde os professores e equipes pedagógicas firmaram o compromisso de planejar e realizar os atendimentos remotos de acordo com os passos apresentados.

- *Currículo modelado pelos professores*: reconhecimento do currículo que se traduz na prática e que considera o professor como sujeito principal no processo de seu desenvolvimento. Assim como o currículo modela os professores, os professores também o modelam em sua prática, a partir de sua cultura profissional.

O questionário aplicado aos professores revelou que grande parte dos professores se sente à vontade para planejar as aulas (seleção conteúdos, seleção estratégias metodológicas, estratégia avaliação), embora um estudo do currículo seja necessário para melhor compreensão das relações de poder que atuam na escola.

(3) *Na escola é tudo muito discutido democraticamente.*

(3) *Não interferiu no meu trabalho.*

(4) *Pra mim não faz diferença a escola ser cívico-militarizada, esse é o termo correto.*

(11) *Não há interferência em nada, nem mesmo nas falas ditas dentro de sala de aula.*

As falas demonstram que no momento da modelagem curricular a contradição existente entre o currículo em movimento e a presença dos policiais na escola não é considerada pelos docentes e ao conceber o ambiente militarizado como algo “natural” o currículo, ao invés de concorrer para a transformação da realidade concreta de professores e estudantes, acaba por se alinhar às políticas de precarização da educação e as concepções hegemônicas que têm ganhado força entre os educadores.

- *Currículo em ação*: relacionado com o momento em que ocorre a concretização de toda a intenção da prática pedagógica do professor; é o momento da aula, no qual o currículo se transforma em método a partir da prática docente. Isso é demonstrado por Castro (2016, p. 49):

O impacto daquela cena em mim, entretanto, não foi gerado tanto pela atenção e silêncio que partiram da turma, mas pela prontidão, pela postura e movimento corporais e pela sincronia entre aquelas crianças. Eu me perguntava qual era o significado daquele procedimento, se os professores se incomodavam ou aprovavam e como foi o processo de os estudantes aprenderem aqueles movimentos e comandos.

A fala de um professor revela que nesse momento o currículo oculto (SACRISTÁN, 1998) entra em ação, pois a atuação do professor pode ser intimidada pela presença dos militares promovendo, assim, a cultura do medo, da obediência, da hierarquia, da disciplina, que são os valores destacados pelo projeto das escolas cívico-militares.

(7) *Não me sinto bem na sala de aula e nem nos corredores. Parece que estamos sendo observados a todo momento. Até a forma de falar e o uso das palavras nos remete medo. Não me sinto à vontade com a presença dos militares. Dentro da sala de aula qualquer barulho a mais eles já entram sem pedir licença e perguntam o que está acontecendo. Acho uma invasão no nosso trabalho.*

Tendo a modelagem desconsiderado o ambiente militarizado, a concretização da aula não entra em contradição com as práticas disciplinares aplicadas aos estudantes, a naturalização desta realidade torna legítima a entrega da escola à força policial que tem trabalhado na defesa das políticas hegemônicas e reacionárias.

(8) *Preparo minhas aulas com total autonomia.*

(10) *Não houve nenhuma interferência por enquanto. Me sinto absolutamente tranquilo para realizar esse trabalho.*

As falas mostram que novamente o “currículo oculto” (SACRISTÁN, 1998) é manifestado. Se o professor não se sente constrangido ou intimidado, seu silenciamento coaduna com a afirmação e consolidação do projeto, fazendo com que os estudantes

concebiam como natural a repressão dentro da escola que se diz democrática, submetendo-os às práticas meritocráticas, disciplinadoras, punitivas.

- *Currículo realizado*: ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e prática, são os efeitos produzidos pela prática e refletem no processo de aprendizagem dos alunos e professores, por isso é de extrema relevância o planejamento da escola para colocar em prática o currículo. Como o ambiente militar foi desconsiderado durante a modelagem curricular, a realidade mostra os efeitos produzidos nos docentes:

(14) *Me deixa com mais receio do que em outros espaços por conta do conservadorismo. Apesar de nunca terem interferido diretamente nos temas que abordo, sei que estou sendo monitorada.*

(14) *Me sentia acuada por saber que defendemos ideias contrárias, politicamente falando.*

(7) *[...], mas sim, presencialmente me sentia presa, pois meu vocabulário era limitado, o tempo todo pedia cautela nas palavras e pedia silêncio para a turma para falarmos sobre alguns assuntos no qual era preciso a participação de todos. Como disse anteriormente, me sentia acuada.*

O que fica evidenciado nas falas dos professores confirma a importância entre a teoria e a prática, pois a finalidade da aula prefigura o resultado da atividade real, prática, expressas na sua realidade por meio do currículo. A fundamentação teórica abraçada pelos docentes implica na escolha dos meios e recursos para realização da aula. “[...] toda finalidade pressupõe determinado conhecimento da realidade que ela nega idealmente [...]” (VÁSQUEZ, 2007, p. 192). O fato de a presença dos policiais não incomodar grande parte dos professores facilita que os primeiros exerçam sua força coativa sobre os segundos, interferindo assim na realização da aula, nos objetivos, meios e finalidades da atividade docente. A organização pedagógica e curricular é o lugar de formação, reflexão e apropriação do espaço escolar, do currículo e da autonomia docente.

No entanto, a ausência de resistência demonstrada pelos professores fortalece as práticas militares impostas, principalmente aos estudantes, que em todos os ambientes da escola são vigiados e têm seus corpos coagidos e forçados a entrar em um padrão que não corresponde à sua realidade. Isso se revela na obrigatoriedade do mesmo corte de cabelo, postura corporal, proibição das demonstrações de afeto, comportamentos exigidos em todas as atividades e espaços da escola.

(7) *Existe sim disciplina para tudo em nossa vida, regras de convivência, respeito às normas. Mas certas imposições não sou de acordo, como por exemplo: cortes de cabelo, a vigilância ostensiva sobre o comportamento dos alunos (vestes, a proibição de alguns acessórios, maneira de andar, de falar) invasão nas salas de aula sem o pedido do professor...*

Destacamos também a atuação do currículo fora da sala de aula, nos corredores e diversos ambientes da escola, onde alunos e professores sentirão mais o impacto da força policial. No entanto, as falas dos professores revelam contradição, aceitam os militares dentro da escola para os estudantes, mas não aceitam para eles próprios.

(10) Quanto à presença dos militares nos vários ambientes da escola pra mim é indiferente, mas penso que sala de aula é do professor, eles não devem entrar sem permissão e tampouco colocar câmera nas salas de aula, que é um projeto para 2021.

(10) Se eles vieram para somar, tudo bem. Sou contra a interferência dos militares na vestimenta dos professores, por exemplo. O respeito que devo a eles é o mesmo respeito que devo a qualquer um na escola, do servidor da limpeza à direção da escola. Não me sinto bem tendo que me submeter a uma hierarquia rígida que é como eles aplicam a si mesmos. Consta como norma para 2021 que todo professor traje jaleco, isso sou absolutamente contra.

Os corpos dos professores também estão submetidos ao disciplinamento, domesticação e sujeição, pois “a contenção dos corpos docentes é parte central da experiência educacional e, portanto, do currículo” (SILVA, 1995, p 204), legitimando e reforçando hierarquias sociais.

12) Sinto-me tenso quando vejo alguns dos militares armados, com o revólver na cintura.

(6) Usar jaleco prejudica minha didática porque utilizo roupas que são ou trazem obras de arte – fazem parte da aula.

- *Currículo avaliado:* relacionado com a política curricular, com as tarefas nas quais se expressam o currículo e com os professores que selecionam os conteúdos e planejam suas atividades. A avaliação atua como “uma pressão modeladora da prática curricular” que, por sua vez, está relacionada com a política curricular, com as tarefas nas quais se expressam o currículo e com os professores que selecionam os conteúdos e planejam suas atividades.

Na situação do atendimento remoto, as atividades seguiram as orientações propostas pela SEEDF durante a formação. A pandemia mudará muitas formas de estruturar a organização do trabalho pedagógico, seja pelas ações empreendidas durante ela, sejam nos resultados dessas atividades, consideradas pedagógicas desenvolvidas no lar (SILVA, 2020).

Constatamos que grande parte dos professores, por não terem estudado o currículo, não compreende a relação e importância do currículo na organização do trabalho pedagógico, como ele é modelado e como organiza os tempos e espaços escolares. No entanto, há aqueles que defendem o currículo como documento norteador para um trabalho coordenado e integrado. Segundo eles, o currículo da escola não corresponde à realidade dos estudantes,

fica em alguns aspectos abafado, deveria haver maior ênfase na organização do trabalho pedagógico, pois muitas vezes o disciplinar sobressai – ainda há desacordo entre o prescrito e a realidade.

(13) Vejo o currículo da escola com bons olhos, pois ele engloba tudo que é sugerido pelo currículo em movimento de forma democrática. Acredito que deveria haver maior ênfase na organização do trabalho pedagógico. Sinto muitas vezes que o disciplinar se sobressai no trabalho dos coordenadores e fica faltando a parte pedagógica.

Sendo o currículo tudo que acontece na escola (SAVIANI, 2011), as práticas militares fazem parte do currículo, ainda que não estejam expressamente planejadas no trabalho do professor. Por isso, o estudo do currículo, suas teorias e fases, constituiu importante arcabouço teórico para reflexão e compreensão de como ele atua na legitimação do processo de militarização das escolas públicas.

O próximo capítulo apresenta como foram construídas as representações da violência escolar e a representação dos jovens como perigosos que colocam o professor e os demais atores escolares em perigo constante. Essas representações servem de justificação e legitimação das políticas opressoras.

4 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E O PAPEL DO ESTADO

Este capítulo discorre sobre a violência escolar e o papel do Estado a partir da ótica de Pierre Bourdieu sobre a violência simbólica do Estado e da escola, e os aparelhos repressores e ideológicos de Estado concebidos por Louis Althusser. Pretende-se compreender o contexto onde as representações simbólicas são construídas e legitimadas levando às crenças institucionalizadas reforçadoras das divisões sociais.

Dentre essas representações, serão discutidas a violência dos jovens e a violência na escola para compreender como são construídas e difundidas essas simbologias e como o Estado se utiliza do imaginário comum para praticar o uso da força, coesão, repressão – uma vez que essas têm sido justificativas para implementação da militarização da escola pública.

Reportando-nos ao currículo, é na forma como o conhecimento é escolarizado, selecionado, organizado em tempos e espaços que é forjada a identidade dos estudantes. Tendo decidido que conhecimentos são importantes e que tipo de pessoas se quer formar e para qual sociedade, a escola acaba por consolidar as simbologias, preconceitos, relações de poder, ideologia e hegemonia. Corroborando com Silva (2010, p. 150), o currículo “é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

4.1 A Construção da Ideia dos Jovens Violentos e Perigosos

A crença de que os jovens são violentos e perigosos é uma das justificativas para a militarização das escolas. É senso comum atribuir aos mesmos o protagonismo de situações em que a violência na escola acontece, desconsiderando-se que a adolescência e a juventude é uma construção histórica, assim como a atribuição da violência e periculosidade.

A ideia de infância como uma fase primordial no desenvolvimento humano é recente. Historicamente, em muitas sociedades não existiu infância, ritos de passagem tornavam crianças em adultos de um dia para o outro e assim elas tornavam-se respeitadas como membros da comunidade. Ariès (1981) lembra que o surgimento da noção de infância surgiu apenas no século XVII, junto com as transformações que começaram a se processar na transição para a sociedade moderna. A trajetória da criança até então era de discriminação, marginalização e exploração. Segundo ele, “o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído. A criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em

desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim “homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 18).

A adolescência, como um fenômeno histórico, possui uma determinação econômica, tendo origem na modernidade, por meio da consolidação do modo de produção capitalista. Com o surgimento das fábricas, homens e mulheres de diversas idades, foram indistintamente empregados, inclusive e, principalmente, as crianças, justamente por suas características físicas como estatura, proporções e elasticidade, compatíveis às características dos meios de produção vigentes naquele momento. Nas palavras de Marx (2006, p. 879):

Festeja-se o nascimento desta [a indústria moderna] com o grande rapto herodiano de crianças. As fábricas, tal como a marinha real, recrutam seus contingentes à força. Esse fato se expressou na necessidade do roubo e da escravização das crianças para transformar a exploração manufatureira em exploração industrial e estabelecer assim a correta proporção entre capital e força de trabalho.

Com o desenvolvimento das forças produtivas como instrumentos, máquinas e técnicas, por exemplo, uma grande massa de trabalhadores representada por mulheres e crianças, consideradas aptas e disponíveis para vender sua força de trabalho, ficaram temporariamente fora dos espaços formais de trabalho. Marx (2006, p. 550) destaca que:

Quando se tornam demasiadamente velhos para esse trabalho infantil, o mais tardar dezessete anos, são despedidos [...]. Assim, vão [...] então aumentar as fileiras do crime. Algumas tentativas para arranjar-lhes ocupação noutras atividades fracassam diante de sua ignorância, brutalização e degradação física e espiritual.

Torna-se desinteressante a exploração da força de trabalho infantil e juvenil, levando a um tardio ingresso dos jovens no mercado de trabalho, mesmo tempo em que aumentou o tempo de permanência nas instituições de ensino. A escola cumpria seu papel de formação, conformação e qualificação da força de trabalho, atendendo aos interesses do modo de produção capitalista, pela transmissão sistemática dos conteúdos de acordo com o lugar ocupado pelo sujeito nas esferas de produção e reprodução da vida.

Estes sujeitos, plenos de capacidades físicas e psíquicas que lhes permitam adentrar o mundo adulto, são impedidos disso e submetidos a regras, normas, tendo que se submeter ou obedecer a outras regras familiares que não as suas próprias. Aquino (2009) atenta que, uma vez fora do sistema produtivo, os jovens estariam suspensos da vida social, situando-se no limite dos processos de criação e decisão, próximos à marginalidade.

A partir da compreensão histórica desse fenômeno, atenta-se para características atribuídas como naturais aos adolescentes, por exemplo, a rebeldia, o questionamento, o inconformismo e a agressividade.

As ideias escolanovistas (tendo John Dewey como maior expoente), segundo Aranha (2006), chegam ao Brasil no início do século XX trazendo a ideia de que a criança é um ser ativo e integrante da sociedade, com especificidades próprias do seu processo de desenvolvimento como ser humano. Então, cabe à escola levar em conta essas diferenças e possibilitar uma educação mais direta e formal para habilitar sua plena participação na vida social. Tanto na família como na escola, a infância passa a ser entendida como uma fase que exige cuidados e acompanhamento.

Contudo, ao lado dessas caracterizações, no que se refere às crianças e jovens pobres, por não constituírem a vasta reserva de mão-de-obra, outras produções subjetivas e rótulos são adicionados, entre eles, a violência, a periculosidade e a criminalidade¹⁴.

Como apontou Marx (2006) a formação da riqueza e a acumulação do capital produz também o seu contrário – a miséria. Pela ótica do capitalismo esta passa a ser naturalmente percebida como advinda da ociosidade, da preguiça e dos vícios inerentes aos pobres. Dessa forma, justifica-se uma série de medidas contra a pobreza, percebida e tratada como possuidora de uma moral duvidosa transmitida hereditariamente.

As respostas dos professores confirmam essa realidade, os que afirmaram ter notado melhor desempenho dos estudantes com a chegada dos militares (não foi a maioria), destacaram a disciplina¹⁵ como fator principal. Então, ao delegar a disciplina aos militares, o professor legitima as concepções que defendem a educação como adaptação, ajustamento do indivíduo à sociedade, como instrumento de equalização social, de superação da marginalidade (SAVIANI, 1999). Eis a fala de um professor:

(9) *Tinha uma opinião mais negativa olhando de fora, mas participando de dentro de uma escola militarizada acho algumas experiências válidas.*

O posicionamento do professor confirma a eficácia dos projetos de manipulação ideológica das consciências com o propósito de transmitir valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos, ideias, de acordo com os interesses de grupos dominantes alinhando a educação à manutenção da ordem social vigente (SILVA *et al.*, 2020).

¹⁴ A concentração do capital gera efeitos poderosos, como a exclusão, estigmatização e tentativa de destruição das classes pobres, especialmente da juventude, por meio da opressão e criminalização (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003 *apud* SOUZA; PAIVA, 2012).

¹⁵ A *disciplina* do latim *discipulus*, se refere originalmente à “educação que o discípulo recebia do seu mestre”. Passou a ser entendida como obediência aos preceitos, submissão ou respeito às regras, às normas, àqueles que são seus superiores etc. A *disciplina militar* é entendida como observação e acatamento incondicional das regras, leis, normas e disposições que tem como objetivo fazer com que todos cumpram seus deveres de maneira a manter toda a estrutura militar dentro da mais perfeita ordem (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/disciplina/>. Acesso em: 24 fev. 2021).

Surge a infância e a juventude perigosa¹⁶ que se constituiu ao longo de todo o século XX e que pouco mudou, e já no século XXI o que se vê são os jovens da periferia destituídos de seus direitos fundamentais, rotulados de *marginais* ou *desviados*.

A pessoa a quem se aplica o rótulo do desvio é geralmente considerada como moralmente inferior, e sua “condição” ou comportamento é frequentemente interpretado como evidência de sua “culpabilidade moral”. Assim, tais rótulos não são neutros, pelo menos não em sua significação para a pessoa. Os rótulos contêm traços de significação moral – a criança não é só diferente, mas inferior –, portanto, sua aplicação tem um impacto profundo. Uma vez aplicados, esses rótulos passam a ser duradouros... (APPLE, 2006, p. 185).

“Estereotipar e rotular são atitudes que crescem, preservando-se a confortável ilusão de que as crianças estão sendo ajudadas” (APPLE, 2006, p. 195). Os pobres considerados viciosos, por não pertencerem ao mundo do trabalho (virtude enaltecida pelo capitalismo) e viverem no ócio, são delinquentes, libertinos, maus pais e vadios – representam um perigo social que deve ser erradicado. A defesa da polícia na escola pelo professor reforça essa ideia:

(2) [...] *Do meu ponto de vista, os militares tem ali um papel limitador de atitudes inadequadas por parte dos alunos. Se fosse num sistema do tipo "internato", talvez o sistema militar fosse determinante e criasse em cada aluno uma transformação em suas atitudes. Mas convenhamos, do ponto de vista do "controle", a presença dos militares ajuda muito no bom funcionamento da escola e na sensação de segurança.*

Fica evidente como os discursos e ações do capital, muitas vezes, microscópicos, invisíveis e apresentados como desinteressados, percebidos como naturais, têm poderosos efeitos pois excluem, estigmatizam e tentam destruir a pobreza, especialmente sua infância e juventude. “Todo o poder que consegue impor significados e os impõe como legítimos, escondendo as relações de poder que são a base de sua força, adiciona sua própria força simbólica a essas relações de poder” (BOURDIEU; PASSERON, 1977 *apud* APPLE, 2006, p. 202).

(2) *Me sinto mais seguro no ambiente e nos arredores próximos à escola, pois os militares tem poder de polícia.*

(9) *Sinto à vontade e mais seguro.*

¹⁶ No Brasil, sob a forte influência do movimento higienista, na década de 1920, se constrói a ideia dos bandidos de nascença e do mito no qual os jovens pobres estão diretamente associados à periculosidade e, portanto, devem ser descartados. Assim, os jovens pobres, que sobreviviam ao extermínio, geram a parcela excluída por excelência, pois sequer chegavam ao mercado de trabalho formal. Caracterizavam um “perigo social” a ser controlado, justificando e fortalecendo as políticas repressoras voltadas a essa população. Essa vinculação da juventude com a desordem social é uma concepção que contribui fortemente até os dias atuais para reforçar a relação entre vadiagem/ociosidade/pobreza, bem como entre pobreza e periculosidade/ violência/ criminalidade (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003 *apud* SOUZA; PAIVA, 2012, p. 355).

Os professores reforçam o discurso de que os jovens são violentos e perigosos, corroborando com os documentos de implementação da militarização, reforçando assim a defesa do projeto pelas famílias¹⁷ que além de preocupadas com a segurança de seus filhos acabam por ser convencidas de que a escola pública é ineficaz e violenta, aceitando que seus filhos sejam submetidos à força repressora. Forjam-se medidas coercitivas principalmente para essa parcela da população, pois são delinquentes em potencial.

O próximo tópico trata da representação da violência escolar como desencadeadora do medo e insegurança dos pais, professores, estudantes e gestores. Esse jovem violento e perigoso, segundo as representações, é o causador da violência dentro da escola, e como solução para o problema, atualmente, o discurso dominante se utiliza da coesão e repressão por meio da militarização das escolas públicas. Essa ideia será abordada sob a perspectiva de Louis Althusser (1970), acerca dos aparelhos repressor e ideológico do Estado e de Pierre Bourdieu (2007), acerca da violência e o papel do Estado.

4.2 Violência Escolar e o Papel do Estado

Conceituar violência exige cuidado, pois o termo, à medida que a sociedade se transforma, ganha novas representações e há que se considerar, além do momento histórico, o lugar, o contexto cultural, social, político que se constroem os significados. Trata-se, portanto, de um processo sócio-histórico.

Para Minayo (2006) o termo se origina na palavra latina *vis*, significando força. Refere-se às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro, a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e a vontade de domínio, de posse e de aniquilamento do outro ou de seus bens. Pode ser ainda uma ruptura da harmonia num determinado contexto, seja sob a utilização da força física, psíquica, moral, ou como forma de ameaça ou atemorização. Para se constituir como tal deve ser considerada pela maioria da sociedade, ser tipificada e reconhecida como problema. Essa idealização da violência se naturaliza em comportamentos e práticas sociais, sendo ressignificada historicamente nas novas formas de conflitos, segundo tempos, lugares, relações, percepções e cotidianidade.

¹⁷ Pais aprovam modelo de militarização de escolas do Distrito Federal. (Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/pais-aprovam-modelo-demilitarizacao-de-escolas-do-df-sinpro-e-contra>. Acesso em: 27 set. 2020).

A violência escolar¹⁸ tem sido foco dos noticiários onde são divulgados casos de agressão e até morte nos arredores e dentro das escolas, o que tem levado a população a um sentimento de medo e insegurança. Charlot (2007) chama a atenção para a necessidade de “distinguir a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola”:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar as contas de disputas de bairro, a escola é apenas o lugar em que ocorre uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro lugar. A violência à escola: está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles entregam as violências que visam diretamente à instituição e àqueles que a representam. A violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de distribuição das classes, de atribuição de notas, de orientação; palavras desdenhosas dos adultos; atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas, etc.) (CHARLOT, 2007, p. 127).

A violência escolar nas escolas brasileiras não pode ser descontextualizada da história do Brasil, caracterizada pela exploração, escravidão, ditadura militar e do processo educacional fortemente marcado pela elitização e exclusão. Saviani (1994), ao sistematizar as teorias pedagógicas em nosso país, mostra que a educação oferecida para as elites nesse processo é uma e para as camadas mais populares, outra.

Considerando o contexto neoliberal, a escola reforça a ideia de sociedade e de cidadania utilitarista, individualista, excludente e competitiva, onde o sucesso depende do empenho e desempenho de cada um. Para Cruz (2003, p. 16) quando as políticas educacionais implementadas são fruto de uma ideologia onde “a educação é condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital”, igualdade de oportunidades, participação e autonomia, passam a ser subordinados à lógica racional do mercado.

A escola acaba se tornando um local de mérito, disputa, conflito e violência que são explicados de forma desconsiderada e desarticulada do contexto em que são gerados e se naturalizam nas relações sociais. Assim, nas maneiras de ver e de pensar, se dá a produção social da violência simbólica. “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 1996, p. 16).

¹⁸ Em alguns estudos, a violência escolar é caracterizada apenas como atos de violência física. Outros, no entanto, enfocam a violência verbal e as agressões, enquanto que ainda há aqueles que atentam para o comportamento de oposição às regras e atividades escolares, a depredação da escola, os furtos e os comportamentos antissociais (PAULA; SALLES, 2010 *apud* SILVA; ASSIS, 2018).

Esta violência é gerada na produção contínua de valores, crenças e comportamentos, levando o indivíduo a se posicionar na sociedade de acordo com critérios e padrões do discurso dominante, consolidando, conformando e legitimando os padrões sociais que não são os seus.

Vê-se, pois, que o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas corresponde a violência simbólica (dominação cultural) (SAVIANI, 1994, p. 29-30).

Sendo a sociedade dividida em classes de forma desigual, a violência simbólica na escola se dá na ação pedagógica, na reprodução arbitrária, impositiva da cultura dominante, pela comunicação pedagógica, pelo poder da palavra, transmissão de conteúdos, relações interpessoais professor-aluno, elaboração do currículo, avaliações. Retomando Bourdieu (2007), essas produções simbólicas se relacionam com os interesses da classe dominante e privilegiada, construindo e legitimando esta leitura distorcida da realidade instituída.

Na realidade da educação pública brasileira a violência, nas suas várias formas, tem ganhado visibilidade e questionado a autoridade do professor e da escola que, não conseguindo resolver os problemas por si, recorrem à polícia. Esta, por sua vez, não tendo sido formada para educar, insere-se em um contexto que não é o seu, provocando uma falsa sensação de segurança. Entretanto, o uso da violência simbólica pela presença da ação policial¹⁹ produz novas situações de violência disfarçadas em disciplina e obediência.

Para Althusser (1970), a escola é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado – ela ensina diferentes padrões de comportamento, dependendo da classe que os estudantes pertençam e do trabalho que realizarão.

(10) *Para mim a disciplina e a hierarquia devem servir para que o aluno entenda sobre limites da convivência em sociedade. Esse é um ponto fraco nos jovens da nossa comunidade.*

(11) *Acho que disciplina, hierarquia, comportamento e vestimenta sim. Porém quanto ao corte de cabelo uso ou não de artefatos no corpo teria que ser revisto. Uma vez que temos policiais com tatuagens, corte de cabelos diferente etc. Se não militares civis. Acho que o restante faz sim parte da formação do jovem. E infelizmente em escola públicas e privadas isso é deixado em segundo plano. As famílias, poucas fazem essa parte citada.*

¹⁹ A instituição policial que conhecemos, teve origem na Europa e na América no final do século XIX, em consequência dos temores das classes governantes quanto às ameaças à ordem estabelecida. Polícia, histórica e universalmente, foi criada para controlar a ordem social (LASSERRE, 2002, *apud* COSTA, 2005). Foi criada para confrontar as classes perigosas, para controlar protestos das classes populares e preservar a estrutura social, e não apenas para combater o crime, ou promover as guerras contemporâneas contra o crime (PINHEIRO, 1998, *apud* COSTA, 2005).

- (3) *Sou a favor das práticas militares em especial a disciplina, a maioria dos alunos não sabem o que é disciplina porque os pais que quiseram passar a eles, devido a estes pais terem tido uma infância com disciplina muito dura, acabaram afrouxando demais na disciplina de seus filhos.*

A polícia²⁰ é a representação do Estado como aparelho repressivo a serviço das elites frente à classe trabalhadora, reproduzindo o modo capitalista de produção (ALTHUSSER, 1970). Ao permitir as práticas militares na escola a reprodução dessas ideias ganha força, pois os professores acabam por trabalhar nesse sentido.

- (10) *Sou favorável que se trabalhe disciplina, hierarquia.*
 (5) *Melhora muito por que os jovens de hoje não têm boas referências, são criados ao Deus dará.*
 (6) *Hierarquia e disciplina são necessárias em qualquer classe.*

Essa defesa da hierarquia e da disciplina na escola favorece a formação dos sujeitos submissos que o mercado de trabalho demanda. Apple (2003) chama a atenção para um processo de “economização” do projeto educacional caracterizado pela sua despolitização.

A violência escolar é uma realidade e as opiniões, reforçadas pela mídia, são as mais diversas. Para uns é a falta de valores (familiares, escolares, sociais, religiosos), para outros, a falta de perspectivas quanto ao futuro, um sintoma de rupturas, visto que a sociedade tem mudado muito rapidamente. Há, ainda, quem culpe os professores e a própria instituição escolar, deixando todos envolvidos com a educação na defensiva.

Por outro lado, aqueles que sofrem sua ação, muitas vezes atuam na vulgarização do fato, uma vez que ao suportarem tanto e tantas vezes, acostuma-se com o horror e naturalizam o fenômeno, não questionando as situações e condições que levam ao ato violento. Um exemplo disso é a naturalização de atos violentos (simbólicos) como impedir que o estudante entre na escola por estar sem o uniforme, sem a carteira estudantil ou se chegar atrasado. O aluno acaba acreditando que está infringindo as leis, quando na verdade o Estado, representado pela escola, lhe nega o direito fundamental à educação. Isso está presente na escola pesquisada por meio do regimento e regulamentos disciplinares e de uniforme.

O regulamento disciplinar é um artifício comum entre os colégios militares e os colégios cívico-militares. São encarados como instrumento de caráter educativo e de promoção da convivência escolar a serviço da formação integral do aluno de maneira justa.

²⁰ O caráter exclusivista com que o Estado pretende exercer a violência legítima vemos que se reveste, então, no exercício dela através de um corpo de administradores desta violência que é formado e atua nesta função em caráter monopolizado. O “monopólio” da violência legítima pelo Estado se dá, então, na prática, pela constituição de um grupo cuja formação e habilitação é monopolizada pelo Estado (GITIRANA, 2010, p. 40).

Mesmo defendendo a presença dos militares na escola, há quem considere suas práticas inconvenientes e em desacordo com o cotidiano pedagógico.

- (9) *Acho importante, mas temos que ter um limiar muito bem definido para não ensinar a esses jovens apenas a obedecer.*
- (11) *Pois vivemos nesse sistema de hierarquia e a disciplina é sempre necessária em tudo que fazemos. Porém esses adjetivos não deveriam ser tratados pela escola já deveriam vir com o estudante de suas famílias. Mas isso foi colocado em segundo plano. Sobrou para a escola.*

Lembramos que os documentos de implantação da gestão compartilhada asseguram que o regimento disciplinar deve constar na proposta pedagógica da escola. As medidas disciplinares são consideradas penalidades de caráter educativo que visam a preservação da disciplina escolar, da moral e dos bons costumes, elementos básicos indispensáveis à formação integral do aluno e ao pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, as faltas disciplinares são quaisquer violações dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento estabelecido aos alunos, em função do sistema de ensino peculiar aos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

A esse respeito, o Relatório de Gestão-2019 da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) apresenta dados referentes às atividades realizadas pelos militares nas escolas de gestão compartilhada que evidenciam a intolerância com que os estudantes são tratados. No curto período de janeiro a outubro de 2019 foram milhares de punições conforme o quadro a seguir:

Quadro 10 – atendimentos realizados pelos militares (janeiro a outubro-2019)						
Quesito	Ced 3 Sobradinho	Ced 308 Recanto das Emas	Ced 1 Itapoã	Ced 1 Estrutural	Ced 7 Ceilândia	Total
Total de alunos atendidos	1.711	900	1.383	1.112	1.889	6.995
Palestras p/comunidade escolar	77	90	49	5	4	225
Atendimento pais/responsáveis	2.771	354	95	551	346	4.117
Ocorrências policiais diversas	8	12	3	5	6	34
Chamados SAMU e CBMDF	15				11	26
Operações varredura	18				26	44
Suspensões	249				384	633
Advertências disciplinares	7875	4642	611	3453	5.521	22.102
Termos adequação de conduta				58		58
Visitas extracurriculares				14		14

Fonte: <http://www.pmdf.df.gov.br/images/banners/relatoriogestao2019.pdf>

O elevado número de atendimentos realizados pelos policiais revela que a militarização desconsidera as escolas como instituições democráticas e sobrepõe as práticas militares ao pedagógico, à transmissão do conhecimento universal aos estudantes das classes menos privilegiadas. Seus defensores colocam a educação como a causa e a solução dos problemas pelo discurso de que a militarização das escolas resolverá a insegurança e a indisciplina em seu interior.

Nas escolas com maior número de ocorrências referentes à suspensão e advertências disciplinares não foram realizadas visitas extracurriculares – saída da escola, por exemplo. O Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 07 de Ceilândia (CCM CED 07), onde a pesquisa foi realizada, apresenta o maior número de atendimentos aos estudantes e pais (não esclarece a natureza desse atendimento). Entretanto, a Proposta Pedagógica da escola diz que “indiscutivelmente, a formação consciente de indivíduos de uma sociedade é dever da escola. Portanto, todas as medidas que envolvam a instituição devem promover construção do conhecimento e inserção da comunidade no âmbito escolar como algo natural e gradativo” (GDF; SEE, 2020, p. 8).

As medidas disciplinares aplicadas pelo regulamento disciplinar (GDF; SESP, 2019c) são: advertência oral; advertência escrita; suspensão de sala de aula; ações educativas; transferência educativa – poderá ser aplicada ao aluno juntamente com as medidas disciplinares o *Estudo Orientado de Caráter Educativo*. O regulamento estabelece as faltas disciplinares em leve, média e grave.

As faltas disciplinares de natureza leve são as relacionadas à ação ou omissão do aluno observada no ambiente escolar, no que se refere a sua imagem e maneira de se portar ou agir, desde que não interfiram na imagem coletiva, ordem interna, externa ou no andamento da rotina escolar.

As faltas disciplinares de natureza média são as relacionadas à ação ou omissão do aluno que interferem na ordem interna, rotina escolar, convivência coletiva, deveres, obrigações ou à prática de reiteradas faltas disciplinares classificadas como de natureza leves.

As faltas disciplinares de natureza grave são as relacionadas à ação ou omissão do aluno que interferem na ordem social, na ordem interna, externa ou que configurem: ato infracional, crime ou contravenção para os alunos com maioridade civil e incompatibilidade com os padrões de disciplina dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal.

O CCM Ced 7 apresenta o maior número de operação varredura, suspensões e advertências contrariando o exposto na Proposta Pedagógica:

O CCM CED 07 está organizado para oportunizar a formação integral de cidadãos críticos e conscientes, que pensem sobre si e hajam com responsabilidade e respeito com o outro e com o mundo, preparando-se não apenas para a vida, mas recebendo orientações para o mundo do trabalho, tendo como fins e princípios norteadores: identidade; diversidade; autonomia; valores estéticos, políticos e éticos (GEDF; SEE, 2020, p. 37).

A contradição a essa ideia se revela no relato de um professor da escola que discorda que as práticas militares, principalmente a hierarquia e a disciplina, contribuem para a emancipação dos jovens da classe trabalhadora a quem esse modelo é destinado:

(14) [...] *A escola pública para a classe trabalhadora deveria incluir pensamento crítico em primeiro lugar e diálogo, acolhimento e respeito. Não acredito que a repressão irá solucionar o problema da desigualdade no Brasil, pelo contrário. Só irá reproduzir essa estrutura, já que coloca cada um em seu devido lugar, digamos assim. Sem transformação social alguma, apenas reprodução do status quo. Se utilizassem essa verba que estão investindo na escola para pagar os militares e outros recursos na contratação de mais profissionais da educação e em projetos construídos com a comunidade aí sim poderíamos falar em uma proposta inovadora. Do jeito que está é apenas um reflexo da ascensão de algo bem antigo e retrógrado do nosso país.*

A fala do professor corrobora a ideia de que os movimentos em defesa da militarização surgem do temor ao evidente potencial da escola de se constituir espaço democrático de organização de grupos sociais desprivilegiados, e que pode resultar em tomada de consciência da real condição dos alunos como sujeitos expropriados de bens materiais e de direitos, dentre os quais, o direito a educação de qualidade (SILVA *et al.*, 2020).

Destacamos, ainda, que os jovens das periferias são violentados todos os dias, seja fisicamente ou simbolicamente²¹. O processo de urbanização com base em desigualdades sociais e econômicas favorece à violência se manifestar de várias formas: na precarização da saúde, da educação, na omissão do Estado, na falta de saneamento básico, na dificuldade de acesso à formação profissional e ao mercado de trabalho, na falta de segurança e na criminalidade. Junto a tudo isso, a localização da escola, muitas vezes é distante.

Toda essa agressão sofrida diariamente acompanha os jovens até a escola que conserva e mantém a dominação sobre as classes populares, atuando como reforçadora das desigualdades:

(13) [...] *o aluno da periferia é constantemente confundido com bandido, ou seja, o marginalizado (àquele que está a margem da sociedade) sempre é confundido*

²¹ Muito frequentemente, policiais exercem funções externas a seus papéis legais, como segurança em casas comerciais e outros serviços, e não raro, são envolvidos ou se envolvem com a transgressão e com o crime organizado. Dessas vinculações resultam os grupos de extermínio, os quais elevam substancialmente as estatísticas de assassinatos, de desaparecimento de pessoas, sobretudo de adolescentes nos bairros em que a precariedade social constitui a característica preponderante (COSTA, 2005, p. 90).

com o marginal e a presença repressora dos militares reforçam esse estereótipo quando o militar grita com o aluno como se tivesse gritando com um suspeito (porque foi dessa forma que ele foi treinado para agir) apenas porque o aluno está fora de sala de aula.

Oculto-se que a violência e a desigualdade são produzidas socialmente por meio de múltiplas determinações, como o elevado número de pessoas desempregadas, a ausência do Estado no cumprimento de suas responsabilidades e de políticas públicas para atender a grupos sociais economicamente desprivilegiados (SILVA *et al.*, 2020). Como consequência, há dificuldade dos jovens se identificarem com o cotidiano real das escolas, seu regimento (regras, normas de conduta e punição), autoridade dos professores e gestores, forma de avaliação e reprovação.

Além disso, a escola, por meio de sua organização pedagógica e curricular, privilegia conhecimentos e práticas distantes da realidade dos jovens das classes menos privilegiadas:

- (9) *Servi ao exército pelo período obrigatório e acho que muitas práticas são aproveitáveis, porém a maior parte dessas não são compatíveis com a realidade enfrentada pelos nossos alunos.*
- (11) *Por ser o currículo uma construção e desenvolvimento do conhecimento já adquirido, entendo que a presença dos militares se for mantida somente nas questões disciplinares pode sim dar resultado. Uma vez que os jovens não estão recebendo as orientações de respeito e convivência adequadas em casa e a escola tem constantemente por força social alterado seu papel.*

Essa organização curricular revelada pelos professores nos remete a Santomé (1988, p. 131), para o qual: “as culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação”.

- (5) *Parece que o governo não quer ensinar nada, só iludir os alunos.*
- (9) *Acho essencial, embora o nosso currículo atual esteja totalmente fora da realidade dos nossos alunos.*
- (15) *Acho o currículo muito vago.*
- (2) *Está sempre mudando. Sempre à conveniência da política da vez.*

A violência simbólica exercida pela escola culmina nas relações entre os próprios alunos, dos alunos com professores, gestores e funcionários, em forma de agressões verbais, psicológicas e físicas. De acordo com os professores defensores da presença policial, os jovens da periferia têm comportamentos que dificultam sua aprendizagem na escola, por isso devem ser “disciplinados”.

- (3) *Sim, tenho relato de alunos que foram demitidos de estágios/empregos por indisciplina a clientes e chefia.*
- (5) *Como eu disse o pior erro do Brasil é o construtivismo²², o brasileiro só estuda se for forçado.*
- (15) *Sim, todo mundo sabe que pobre só estuda debaixo de chibata.*

Parece evidente a intenção de descumprir um Currículo Crítico e disciplinar os jovens: “[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar” (SILVA, 2009, p. 32). De acordo com Frigotto (2015, p. 22), há a “[...] produção de uma subjetividade, que culpabiliza os pobres pela sua situação de pobreza, e de vítimas das mais diversas formas de violência serem tomadas como fonte de violência e perigo para a sociedade”.

Assim, a escola e o currículo forjam uma identidade discente que é perpetuada socialmente, reforçando as contradições e as violências simbólicas e físicas em que os alunos são autores, mas também vítimas.

- (14) *Porque não acredito que disciplina autoritária seja sinônimo de bom desempenho.*
- (15) *Escola é um lugar de respeito.*

Silva (2010, p. 15) destaca que ao refletirmos o currículo pensamos apenas em conhecimento, “esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”.

- (6) *Prejudica afirmação da identidade daqueles que não têm vocação militar.*

Os jovens da classe trabalhadora só terão condições de emancipação se apropriando da cultura, produto do desenvolvimento histórico humano, por meio da democratização do conhecimento sistematizado.

A violência nas escolas é um fato real, Apple (2006, p. 182) atenta para o fato de que:

[...] qualquer matéria sob investigação deve ser vista em relação a suas raízes históricas – como evoluiu, de que condições surgiu, etc. – e as suas contradições e

²² Concordamos com a crítica de Duarte ao construtivismo e às pedagogias do aprender a aprender defendidas pelas teorias hegemônicas de educação desde os anos 1990. “Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL, 1994, p. 136, *apud* DUARTE, 2001a, p. 36).

tendências latentes no futuro. [...] qualquer coisa que se examinar se define não apenas por suas características óbvias, mas também por seus laços menos explícitos a outros fatores.

Este fenômeno, então, deve ser contextualizado em seus aspectos histórico, econômico, cultural e político. Há que se compreender a cultura hegemônica do branco dominante, as relações de classe e poder, as questões étnicas e de gênero, a exploração da classe trabalhadora, a exclusão social, as políticas de precarização do trabalho e do trabalhador. Essas condições que, por não serem priorizadas na formação escolar acabam sendo desconsideradas, prevalecendo a ideia de que a violência é culpa dos jovens violentos e perigosos, do baixo desempenho acadêmico, entre outras explicações utilizadas pelo poder público para implementar políticas repressoras como a militarização das escolas públicas.

A legitimação dessas políticas perpetua a divisão de classes. Forja-se uma imagem de justiça social, entretanto, cada vez mais a classe trabalhadora tem ficado a mercê dos interesses do capital. O Estado, neste contexto de globalização e neoliberalismo, tem diminuído os direitos e garantias constitucionais, instituindo um Estado mínimo no qual as desigualdades são ampliadas, mas ao mesmo tempo naturalizadas pelos discursos simbólicos.

A violência se revela nas relações desiguais e hegemônicas, nas desqualificações, nos preconceitos e agressões de todo tipo, atuando como instrumentos de dominação.

(12) Sinto que muitos monitores só repetem o que viveram na academia. Continuam as micropoderes (Foucault) em rede. E muitos alunos abraçam essa proposta, gerando uma realidade (espaço-tempo) heterônoma.

Como diz Bourdieu (2007) é uma forma invisível de violência numa relação de subjugação e submissão em que seu reconhecimento e convivência manifestada nas relações sociais, resulta numa dominação em que um conjunto de ideias e juízos são tidos como naturais. Essa realidade vem à tona quando os coordenadores consideram que o projeto pedagógico da escola e sua organização curricular estão em harmonia com as atividades desenvolvidas pelos militares.

O Estado, possuidor dos instrumentos da violência física (por exemplo, forças armadas e polícia militar), ao colocar o aparelho repressor nas escolas públicas, repassa modelos, comportamentos e valores que vão na contramão da democratização da escola. À medida que a escola prepara para as exigências da produção capitalista, “ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva” (CIAVATTA, 2019, p. 145).

A atuação da polícia no contexto escolar confirma a desigualdade no tratamento dado às classes sociais e evidencia as relações de dominação que permeiam o processo educacional onde a dominação simbólica, não cumprindo sua função, faz uso da violência explícita, principalmente nas punições (de cunho militar e não pedagógicas) imputadas aos estudantes. Cabe lembrar que a polícia é inserida nas escolas da classe trabalhadora, condicionando o jovem (futuro trabalhador) a obedecer e aceitar as regras do sistema neoliberal sem contestação, de forma disciplinada e naturalizada.

As justificativas dos governos para militarizar escolas são apelativas, quase sempre vinculadas ao combate à violência no interior das escolas, desconsiderando que o fenômeno da violência é estrutural e consequência da desigualdade social e econômica no Brasil, que leva ao empobrecimento da população sem acesso a empregos que, quando a ele tem acesso é de forma precarizada, com más condições de trabalho, baixos salários, pouca segurança e alta rotatividade dos postos de trabalho (BRITO; REZENDE, 2019, *apud* SILVA *et al.*, 2020).

O próximo capítulo trata da militarização das escolas públicas revelando a diferença entre colégios militares (Exército, Polícia Militar e Bombeiro Militar) e escolas cívico-militares. A partir dessa diferenciação, aborda o projeto dos colégios cívico-militares do Distrito Federal, com ênfase na organização curricular a fim de revelar as contradições entre o que é apresentado pelos defensores da militarização e o que de fato ocorre no cotidiano escolar.

5 MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E COLÉGIOS MILITARES

Com o início de um novo Governo no ano de 2019 ampliaram-se as políticas de reforma educacional. Entre elas está o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de dois mil e dezenove (BRASIL, 2019a), que instituiu o Programa das Escolas Cívico-militares com a implantação de duzentas e dezesseis escolas em todo o Brasil até o ano de dois mil e vinte e dois. Freitas (2018) destaca que a entrega das escolas públicas para serem administradas pela polícia militar tem a finalidade de restabelecer a disciplina em áreas de pobreza e violência. Para o autor a militarização das escolas brasileiras, como a própria política geral do atual governo, faz parte de um movimento mundial que tem sido denominado de “*populismo autoritário*” e que tem uma de suas faces no aumento do autoritarismo dentro das escolas que atendem aos mais pobres. “Para aprisionar a democracia é necessário aprisionar também a escola. É a ideia conservadora de que falta “disciplina” para os jovens mais pobres, associada à ideia da repressão como instrumento de re-educação”.²³

O discurso e, principalmente a ação de coação, garante a inculcação de normas e valores que acabam sendo defendidos por aqueles que sofrem sua ação, por exemplo, a comunidade escolar (pais, alunos, professores) que apoiam e pedem a inserção da força policial no cotidiano da escola.

[...] o papel do aparelho repressivo de Estado consiste, essencialmente, enquanto aparelho repressivo, em assegurar pela força (física ou não) as condições políticas da reprodução das relações de produção que são em última análise relações de exploração. [...]sobretudo, o aparelho de Estado assegura pela repressão (da mais brutal força física às simples ordens e interditos administrativos, à censura aberta ou tácita, etc.), as condições políticas do exercício dos aparelhos ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1980, p. 56).

Vale lembrar que durante o período da ditadura militar, entre os anos de 1960 a 1980 a disciplina de Educação Moral e Cívica “obteve maior visibilidade representando uma estratégia societária no âmbito escolar para se fazer inculcar preceitos de civilidades em tempos autoritários” e também “de patriotismo, de ordem e de segurança nacional destinados às novas gerações em tempos de sociedade democrática de direito condenada pela autocracia” (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 06).

Com o retorno do governo civil em 1985 foi instalada uma Assembleia Constituinte, na qual foi promulgada a Constituição Federal aclamada como Constituição cidadã. Conforme Barroso (2018, p. 489) “A Constituição de 1988 representa o ponto culminante dessa

²³ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/09/12/militarizacao-de-escolas-educando-para-a-criminalidade/>. Acesso em: 22 set. 2020.

trajetória, catalisando o esforço de inúmeras gerações de brasileiros contra o autoritarismo, a exclusão social e o patrimonialismo, estigmas da formação nacional”.

A Constituição Federal, decreta que: “Às polícias militares²⁴ cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil” (título V, capítulo III, Artigo 144, parágrafo 5º) (BRASIL, 1988). Destaca como atribuições da Segurança Pública:

Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:

- I - polícia federal;
- II - polícia rodoviária federal;
- III - polícia ferroviária federal;
- IV - polícias civis;
- V - polícias militares e corpos de bombeiros militares (BRASIL, 1988, s/p).

Não faz parte das atribuições ou funções da Segurança Pública, mais especificamente da Polícia Militar, tratar de qualquer assunto referente à educação. Logo, pode-se considerar inconstitucional a presença dos militares dentro das escolas públicas, mesmo no tratante à gestão, ainda mais porque a lógica da polícia é o controle, a força, e a lógica da escola deve ser de liberdade de pensamento democrático, seja na instância administrativa ou pedagógica. Há que se considerar, também, a falta de preparo e formação docente dos militares que atuarão nas instituições de ensino.

Quanto à educação, a Constituição Federal no Artigo 205 afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

²⁴ Em contradição ao que está expresso na constituição federal, dados do Monitor da Violência apontam que o Brasil teve ao menos 3.148 pessoas mortas por policiais no primeiro semestre de 2020 – um aumento de 7% em relação ao mesmo período de 2019, quando foram registradas 2.934 vítimas (sem contar Goiás em ambos os anos); a taxa de mortes pela polícia ficou em 1,5 a cada 100 mil habitantes; o Rio de Janeiro é o estado com mais pessoas mortas no primeiro semestre: 775; o Amapá é o estado com a maior taxa de letalidade policial: 8,1 por 100 mil habitantes. (Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/03/no-de-pessoas-mortas-pela-policia-cresce-no-brasil-no-1o-semester-em-plena-pandemia-assassinatos-de-policiais-tambem-sobem.ghtml>. Acesso em: 24 out. 2020).

Monitor da Violência, uma parceria entre o G1, o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, utiliza a metodologia acadêmico-científica do NEV e do FBSP; os dados inéditos fazem parte de um levantamento com base nos dados oficiais de 25 estados e do Distrito Federal, apenas Goiás se recusa a passar os dados. Foram solicitados os casos de “confrontos com civis ou lesões não naturais com intencionalidade” envolvendo policiais na ativa. Os pedidos foram feitos para as secretarias da Segurança Pública dos estados por meio da Lei de Acesso à Informação e das assessorias de imprensa. (Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/03/no-de-pessoas-mortas-pela-policia-cresce-no-brasil-no-1o-semester-em-plena-pandemia-assassinatos-de-policiais-tambem-sobem.ghtml>. Acesso em: 24 out. 2020).

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento²⁵ da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania²⁶ e sua qualificação para o trabalho²⁷ (BRASIL, 1988). Então, cabe às Prefeituras, aos Governos Estaduais e ao Governo Federal, no que tange o direito à educação, promover a política social básica. Isso significa dizer que esses poderes são obrigados a oferecer uma *rede regular de ensino* em todos os âmbitos e cuidar da gestão dessa rede. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extraescolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
 - XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
 - XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996, s/p).

O artigo garante uma educação pública democrática e de qualidade e não faz nenhuma referência à Polícia Militar, Bombeiro Militar ou Forças Armadas na organização educacional. Entende-se que a educação não é, de forma alguma, atribuição do serviço de segurança pública. E mais: ao regular as competências dos entes federados, a lei não autoriza a estes delegar às Forças Armadas, Polícia Militar ou Bombeiro Militar as questões educacionais. Elaborar, coordenar ou executar políticas públicas de educação são atribuições

²⁵ Compreendemos por desenvolvimento pleno da pessoa a apropriação da riqueza – material e espiritual – que constitui patrimônio comum e da qual os indivíduos necessitam para se tornarem membros do gênero humano e esse pleno desenvolvimento só será possível onde não houver nenhuma forma de exploração e de opressão de um ser humano pelo outro (TONET, 2019).

²⁶ Concordamos com Tonet (2019) que a cidadania é uma expressão e, ao mesmo tempo, uma condição de reprodução, e não de superação, da desigualdade privada. Para o autor, a cidadania despe os indivíduos da sua realidade concreta e os iguala na abstração. Então, o exercício concreto da cidadania é demarcado e subsumido à desigualdade social expressa pela propriedade privada. O termo ‘cidadania’ aparecerá em várias passagens deste estudo.

²⁷ Na sociedade capitalista ‘trabalho’ é entendido como ‘trabalho assalariado’, no entanto, corroboramos com Tonet (2019) que dentro desse contexto o ‘trabalho’, a ‘força de trabalho’ é uma mercadoria como qualquer outra, é algo que tem um determinado custo de produção e que precisa ser vendida a alguém que esteja interessado em comprá-la – o capitalista.

da esfera educacional. Considere-se, ainda, que os princípios garantidos aqui vão contra a lógica do aparelho repressivo e contra a portaria de criação das escolas cívico-militares.

Em contradição a todos esses dispositivos, o Projeto Escolas de Gestão Compartilhada no Distrito Federal, por meio da Portaria nº 01/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a) estabelece que os militares exercerão as funções de instrutor e monitor. Já demonstramos que não é papel da polícia ou de qualquer militar exercer atividade educativa nas escolas públicas. Além disso, o silenciamento provocado pelo cotidiano repressor, tido como bom comportamento e boas maneiras, esconde a realidade onde a escola democrática deixa de existir, prevalecendo a autoridade e a força repressora. Ademais, há ainda, o fato de os militares serem desviados de suas funções precípuas, previstas pelos editais dos concursos para policial militar e bombeiro militar do Distrito Federal como mostrado a seguir.

O ingresso na carreira de policial militar ou bombeiro militar no Distrito Federal se dá por meio de seleção em concurso público regido por edital publicado no Diário Oficial.

O último concurso público realizado pelo Corpo de Bombeiros Militar-DF, no ano de 2016 (Edital nº 001, de 1º de julho de 2016), expressa as atribuições do Soldado Bombeiro Militar Condutor e Operador de Viaturas:

- I - realizar serviços de prevenção e extinção de incêndios;
- II - realizar serviços de busca e salvamento;
- III- realizar perícias de incêndio relacionadas com sua competência;
- IV- prestar socorro nos casos de sinistros, sempre que houver ameaça de destruição de haveres, vítimas ou pessoas em iminente perigo de vida;
- V- realizar pesquisas técnico-científicas, com vistas à obtenção e ao desenvolvimento de produtos e processos voltados para a segurança contra incêndio e pânico;
- VI- realizar atividades de segurança contra incêndio e pânico, com vistas à proteção das pessoas e dos bens públicos e privados;
- VII- executar atividades de prevenção aos incêndios florestais; VIII - executar atividades de defesa civil;
- IX- executar as ações de segurança pública que lhe forem cometidas pelo Presidente da República, em caso de grave comprometimento da ordem pública e durante a vigência de estado de defesa, de estado de sítio e de intervenção no Distrito Federal;
- X- executar ações de emergência médica em atendimento pré-hospitalar e socorros de urgência;
- XI- desenvolver na comunidade a consciência para os problemas relacionados com incêndios, acidentes em geral e pânico;
- XII- promover e participar de campanhas educativas direcionadas à comunidade em sua área de atuação; e
- XIII- fiscalizar, na área de sua competência, o cumprimento da legislação referente à prevenção contra incêndio e pânico e outras atividades determinadas pela autoridade competente;
- XIV- cumprir todas as leis, decretos, normas e regulamentos aplicados ao CBMDF (CBMDF, 2016, p. 1-2).

Não há referência a nenhum trabalho pedagógico ou de gestão escolar dentre as atribuições.

Quadro 11 – Conhecimentos Gerais e Específicos para realização do processo seletivo para o Corpo de Bombeiros Militar-DF	
Conhecimentos Gerais	Conhecimentos Específicos
Língua Portuguesa	Legislação Pertinente ao CBMDF
Matemática	Equipamento Motorizado
Química	Legislação de Trânsito
Física	
Noções de Informática	
Noções de Agenda Ambiental	

Fonte: Edital nº 001, de 1º de julho de 2016 (CBMDF, 2016).

Não consta nenhum conhecimento de natureza pedagógica ou docente entre os conhecimentos exigidos no edital para realização do processo seletivo. Portanto, fica mais uma vez comprovado que não cabe aos bombeiros militares realizarem atividades relacionadas às funções escolares.

A Polícia Militar do Distrito Federal, por sua vez, realizou seu último concurso público no ano de 2018 (Edital no 22, de 24 de janeiro de 2018) (PMDF, 2018). De acordo com o documento, o desempenho da atividade policial militar é de dedicação integral ao serviço policial militar, conforme previsto no § 5º do Art. 144 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

São atribuições primárias dos policiais militares, de acordo com o edital nº 22/2018 (PMDF, 2018): desempenhar atividade policial militar nas diversas tarefas atribuídas à PMDF, visando à preservação da ordem pública; executar outros serviços previstos em leis, regulamentos e normas (tópico 2.3). São condições gerais de exercício do cargo: trabalhar tendo contato cotidiano com o público, de forma individual ou em equipe, sob supervisão permanente, em ambiente de trabalho que pode ser fechado ou a céu aberto, a pé, montado ou em veículos, em horários diversos (diurno, noturno ou em rodízio de turnos); atuar em condições de pressão e de risco de contágio e de morte em sua rotina de trabalho (tópico 2.6).

Quadro 12 – Conhecimentos Gerais e Específicos para realização do processo seletivo para a Polícia Militar-DF	
Conhecimentos Gerais	Conhecimentos Específicos
Língua Portuguesa	Noções de Direito Constitucional e de Direitos Humanos
Língua Inglesa	Noções de Direito Administrativo
Matemática e raciocínio lógico	Noções de Direito Penal
Atualidades	Noções de Direito Processual Penal

Quadro 12 – Conhecimentos Gerais e Específicos para realização do processo seletivo para a Polícia Militar-DF	
Conhecimentos Gerais	Conhecimentos Específicos
Legislação aplicável a Polícia Militar do Distrito Federal	Noções de Direito Penal Militar
Criminologia	Noções de Direito Processual Penal Militar

Fonte: Edital nº 22, de 24 de janeiro de 2018 (PMDF, 2018).

De acordo com o edital não faz parte das atribuições ou funções da Polícia Militar, versar sobre qualquer assunto referente à educação. Contudo, a Portaria Conjunta nº 09/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b) insiste em contrariar o previsto nos editais ao afirmar que: “Poderão ser selecionados militares inativos das Forças Armadas e servidores inativos da Segurança Pública para desempenhar funções de monitores ou instrutores da Gestão Disciplinar-Cidadã, sob a coordenação da PMDF e da CBMDF” (Capítulo VII, § 2º).

Compreendemos que há desvio de função dos policiais militares – além de não atribuir a eles nenhuma função pedagógica, o edital não exige formação pedagógica a nível de Licenciatura ou qualquer outro curso na área de educação. Além disso, a Constituição Federal e os editais dos concursos públicos da Polícia Militar-DF e do Corpo de Bombeiros Militar-DF não reconhecem os militares como educadores ou gestores escolares. No entanto, o cotidiano da escola apresenta outra realidade: “Quando professores faltam e não deixam tarefas designadas, policiais monitores assumem as turmas e lecionam disciplinas da cultura cívico-militar, como ordem unida”²⁸.

Silva e Borges (2019) ressaltam que a profissão docente no Brasil é muitas vezes assumida por pessoas sem formação para o exercício do magistério, assim, ao invés de contribuir para a valorização do campo profissional, desqualifica a educação como campo social de conhecimentos valorizados, demonstrando que este é um território em que todos podem adentrar com ou sem formação. Duarte (2019) lembra que as forças atualmente hegemônicas no campo educacional investem fortemente na difusão de concepções sobre a educação e a formação de professores que negam o valor das formas mais ricas de conhecimento e, por consequência, atribuem à escola o papel de instituição na qual as pessoas se limitam a exercitar a adaptação ao *status quo*.

A seguir apresentamos o programa federal de militarização das escolas públicas.

²⁸ Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/02/17/interna_cidadesdf_738006/especialistas-e-alunos-divergem-sobre-efetividade-de-colegios-militari.shtml. Acesso em: 09 set. 2020.

5.1 Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

O Decreto nº 10.004/2019 (BRASIL, 2019a) afirma que o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) é complementar a outras políticas de melhoria da qualidade da Educação Básica em parceria com o Ministério da Defesa a partir de um modelo de gestão de excelência nos âmbitos educacional, didático-pedagógico e administrativo. Também faz referência à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o bom comportamento e boas atitudes dos alunos e assegura que o modelo de educação será baseado nos colégios militares e o repasse de recursos ao Ministério da Defesa para pagamento de salários dos militares inseridos no programa.

São público-alvo do Pecim os alunos matriculados em escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio, gestores, professores e demais profissionais destas escolas, consideradas em situação de vulnerabilidade social com o pressuposto de diminuir a violência e melhorar o desempenho dos alunos num ambiente seguro tanto para os alunos quanto para professores e funcionários. Tanto no projeto federal quanto no distrital não fica claro como será a organização curricular, administrativa e pedagógica das instituições, sendo a investigação dessa realidade importante para a compreensão do que de fato ocorre nestas escolas.

As escolas militarizadas/hierarquizadas, não possuem como finalidade a formação dos alunos para as carreiras militares e muito menos para serem policiais, ao contrário dos Colégios Militares. No entanto, os militares ditam as regras sobre cortes de cabelo, brincos, prestar continência, andar em fila, e proibição de determinadas manifestações culturais que em nada contribuem no processo de ensino e os alunos que não seguem as regras são punidos de acordo com o regulamento disciplinar.

Isso se revelou no meu²⁹ primeiro contato com a escola, ocasião em que fui solicitar autorização para realizar a pesquisa, no mês de fevereiro de 2020 – início do ano letivo. Enquanto aguardava na sala da direção li um quadro de avisos/cronograma na parede que continha as seguintes informações:

18/02- Escolha dos Chefes de turma;

19/02- Cobrança cabelos, brincos e camiseta;

21/02- Cobrança efetiva com anotação.

²⁹ Utilizamos a primeira pessoa para ressaltar que se trata da pesquisadora.

Em contradição ao exposto, de acordo com a Proposta pedagógica da escola (GDF; SEE, 2020), a missão do Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 07 de Ceilândia é oportunizar o ingresso e a permanência na escola de todo e qualquer cidadão [...].

Entretanto, não é isso que revela as respostas dos professores: segundo eles, os estudantes sentem medo, são reprimidos e fazem o que é imposto para estarem na escola. A militarização contribui para manter o *status quo*, se a classe trabalhadora precisa se adequar a um padrão de cabelo, roupa, cultura que não é seu ela não está, de forma alguma, sendo emancipada. Um deles relata que os policiais dizem que “estão ajudando para o mercado de trabalho” com as imposições que fazem, mas ainda não ouviu nenhum deles ajudar os alunos a não evadirem, não reprovarem, incentivo pra fazer faculdade, curso técnico, etc.

São algumas das faltas disciplinares de natureza leve, segundo o regulamento disciplinar (GDF; SESP, 2019c) dos Colégios Cívico-militares do Distrito Federal:

Apresentar-se com barba, ou bigode por fazer; sentar-se no chão, atentando contra a postura e compostura, estando uniformizado; usar a aluna piercing, brinco fora do padrão estabelecido, mais de um brinco em cada orelha, alargador ou similares, quando uniformizado, durante a aula, instrução, treinamento, formatura ou atividade escolar; usar o aluno piercing, brinco, alargador ou similares, quando uniformizado, durante a aula, instrução, treinamento, formatura ou atividade escolar; usar, quando uniformizado, boné, capuz ou outros adornos, durante a atividade escolar (p. 19).

Verificamos a descaracterização da identidade dos jovens ao se despirem de seus adornos, cortes de cabelo e acessórios comuns que usam no dia-a-dia, não poder sentar no chão, vão sendo despidos de sua cultura e formatados em um padrão ou modelo que não condiz com a rua e a casa que moram, com a comida que comem, com o transporte público que utilizam, com as músicas que ouvem, com os valores aprendidos em suas famílias. Tudo sob a afirmação que terão uma educação melhor.

(7) *Acho que algumas medidas são plausível e se adequam bem como a disciplina, o respeito às normas e regras. Mas por outro lado, vejo um excesso na aplicação dessa hierarquia. Não concordo com a imposição do corte de cabelo, com a vestimenta, se há uniforme escolar (camiseta da escola), com a proibição do contato físico entre os adolescentes (abraços, demonstração de carinho e afeto respeitosamente)...*

O projeto fala em proporcionar sensação de pertencimento (não fica explícito) e promoção de um ambiente adequado (não explica o que é) para atender os estudantes das áreas de vulnerabilidade (não esclarece os critérios para definir o que é vulnerável). Justifica-se a implantação do programa com a ideia de que os jovens são violentos e perigosos, o que eleva a violência escolar e põe em risco professores e demais funcionários das escolas. Haverá monitoramento e avaliação do programa, que pode ser entendido como forma disfarçada de

vigiar e controlar estudantes e professores. No Distrito Federal, o Plano Operacional dos Colégios Cívico-militares (GDF, SESP, 2019, p. 29) fala exatamente do *accountability*, que é o controle da educação por meio da prestação de contas e responsabilização de professores e estudantes pelo sucesso ou fracasso escolar (FREITAS, 2018).

Accountability

- a. A fim de atender aos requisitos da governança pública e compliance, as Direções disciplinar e Pedagógico-administrativa deverão elaborar um relatório das atividades desenvolvidas no CCMDf, visando dar transparência ao programa e fornecer dados para a aferição e acompanhamento dos resultados;
- b. O relatório deverá ser elaborado e remetido semestralmente, antes do início dos recessos escolares;
- c. As categorias a serem analisadas, os dados a serem fornecidos, bem como o formato e o meio para a confecção do relatório serão estabelecidos pelo Comitê Gestor dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal.

A violência ocorre do lado de fora da escola e suas causas são desconsideradas, uma vez que a desigualdade social³⁰ e a divisão em classes, marginaliza e contribui para os índices elevados de criminalidade. Portanto, não se justifica atribuir aos alunos das escolas públicas, oriundos da classe trabalhadora, o estigma de periculosidade.

A prática de disciplina militar não é condição para elevação da qualidade do ensino e dos índices aferidos pelas avaliações em larga escala – outra justificativa para a militarização das escolas. Os conhecimentos cobrados nessas avaliações nada têm a ver com a hierarquia e a disciplina militar, entretanto, a disciplinarização dos jovens facilita a inculcação de um currículo raso que não questiona a realidade social em que vivem.

A educação, comprometida com a concepção de cidadãos críticos e autônomos, não pode se comprometer com a formação de indivíduos obedientes, cumpridores acríticos de deveres impostos por seus superiores; além de saber quais são as leis e as normas justas, há que refletir sobre o porquê de seguir certas regras e não outras. Saviani (1999, p. 67) destaca:

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam

³⁰ Estudo realizado no Núcleo de Estudos da Violência (CÁRDIA; SCHIFFER, 2000 *apud* ADORNO, 2002) procura estabelecer relações entre a distribuição espacial da violência e a distribuição espacial das condições de vida e de infraestrutura urbana. Revela que indicadores de má distribuição de recursos e de equipamentos urbanos encontra-se concentrado fora da chamada zona expandida do centro – área onde as condições e infraestrutura urbana são mais favoráveis. É nos bairros que compõem a periferia do Município de São Paulo que estas formas de distribuição espacial – maior concentração da violência e maior concentração da desigualdade – são visíveis. Nesta área, é maior a concentração populacional, o crescimento demográfico, a proporção de crianças e adolescentes, o congestionamento domiciliar (a proporção de pessoas vivendo por cômodo da habitação). Também é a região de menor oferta de empregos, de menor oferta de leitos hospitalares e de menor oferta de espaços e agências de promoção de lazer. É também nelas que se concentram as taxas mais elevadas de homicídio.

desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

A Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019 (BRASIL; MEC, 2019) regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares e, assim como o decreto anterior (nº 10.004/2019) (BRASIL, 2019a) não faz menção à organização do trabalho pedagógico destas escolas e também não deixa claro quais serão as estratégias para elevar os índices das avaliações, bem como não apresenta uma proposta curricular diferenciada, uma vez que diz se basear nos colégios militares. A portaria declara que o Ministério da Educação apoiará tecnicamente as Secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal participantes do Pecim por meio de apoio técnico para a implantação, a execução, o monitoramento e a avaliação do modelo (monitoramento e controle); disponibilização do Manual das Escolas Cívico-Militares (regimento disciplinar). Afirma que o trabalho conjunto entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa prevê duas formas de pactuação:

- Modelo de Disponibilização de Pessoal, onde o Ministério da Educação disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as Ecim, e, em contrapartida, os estados, o Distrito Federal ou os municípios farão o aporte financeiro necessário à implementação do modelo nas escolas selecionadas. Nesse caso, verifica-se que os recursos destinados à educação serão utilizados para custeio da área militar deslocada de suas funções e não para o investimento nas escolas;
- Modelo de Repasse de Recurso, em que o Ministério da Educação fará o aporte financeiro para as adaptações das escolas, e, em contrapartida, os estados disponibilizarão militares das Corporações Estaduais para atuarem nas escolas selecionadas, arcando com os correspondentes custos.

Atualmente o número de escolas militarizadas no Brasil chega a cento e vinte e quase metade delas está em Goiás, estado que lidera o número de escolas desse tipo no país³¹. Em 2013, haviam oito escolas militarizadas no estado e já em 2019, são mais de setenta.

Bezerra (2017) relata que o estado de Goiás realizou reforma educacional em 2011, por meio do “Pacto pela Educação do Estado de Goiás”, propondo profunda reforma na gestão das escolas, preparando as condições necessárias para a transferência da gestão para as organizações sociais (OSs). A expansão dos colégios militares ocorre junto à implementação de medidas neoliberais entre a década de 1990 e o ano de 2012: a instituição das OSs (1998), pela Lei nº 9.637/1998 (BRASIL, 1998) e as orientações do programa Compromisso Todos

³¹ Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/15991/escolas-civico-militares-expansao-de-modelo-divide-opinioes?gclid=EAIaIQobChMItueZhZbH5gIVDoKRCh3jxwH5EAAAYASAAEgIOO_D_BwE. Acesso em: 21 dez. 2019.

Pela Educação – Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007). Com o amparo legal, os entes federados do Brasil se sentem seguros para transferir a gestão das escolas públicas para as suas respectivas polícias militares e, no caso específico do Estado de Goiás, a instituição de escolas modelos, que justificam a proposta de terceirização que rompe com a gratuidade e a democracia, características inerentes ao ensino público em todo o país.

No ano de 1999, o governador do estado, em seu primeiro mandato (1999-2002), autoriza o funcionamento do Colégio da Polícia Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis (CPMG-PMVR), o qual inicia suas atividades na capital com 440 alunos. A expansão dos CPMGs ocorre de forma gradativa, o Colégio da Polícia Militar de Goiás Hugo de Carvalho Ramos (CPMGHCR) inicia suas atividades no ano de 2000, também na capital, com 1700 alunos. A terceira fase da militarização desenvolve-se no terceiro mandato do governador (2011-2014) que institui o Pacto Pela Educação do Estado de Goiás com forte apelo aos aspectos considerados positivos dos colégios militares, expressados nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que, em última instância, segundo análises do próprio governo, justificam a intensificação da intervenção militar na educação goiana. Por isso o processo de militarização das escolas públicas no Estado de Goiás encontra-se em um estágio avançado.

O quadro a seguir apresenta os resultados do IDEB da primeira escola militarizada do estado de Goiás.

Quadro 13 – IDEB – Resultados e Metas								
Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Vasco dos Reis – Goiânia								
8ª Série/ 9º Ano – Ensino Fundamental								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Ideb observado	3.4	4.8	5.2	5.8	5.7	6.2	6.4	6.5
Metas projetadas		3.5	3.6	3.9	4.3	4.7	4.9	5.2
3ª Série- Ensino Médio								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Ideb observado							5.5	5.7
Metas projetadas								5.7
Obs:								
* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.								
** Sem média no SAEB: Não participou/ não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.								
*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.								
Os resultados sombreados referem-se ao Ideb que atingiu a meta.								

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=119338>.

Ao analisar os dados, há que se destacar que as primeiras escolas militarizadas de Goiás, criadas por meio da Portaria da Polícia Militar nº 604/1998 previa, para o ano de 1999, a abertura de matrículas para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e médio prioritariamente para dependentes legais de Policiais Militares e servidores e dependentes legais de funcionários públicos (GOIÁS, 1998 *apud* SOUZA, 1999, p. 217).

Quanto ao posicionamento do Ministério Público (MP) do estado de Goiás, em reportagem encontrada no *site*³² do MP-GO, há o relato de reunião entre integrantes do Ministério Público (MP) de Goiás: o Comando de Ensino da Polícia Militar e todos os sessenta diretores das escolas militarizadas de Goiás, no dia 15 de fevereiro de 2019, onde debateu-se o alinhamento de ações para normatizar a gestão das unidades militarizadas em todo Estado para que as escolas mantenham o ensino de qualidade e que sejam garantidos o direito à educação de todos os alunos dessas unidades públicas de ensino.

A partir das reclamações recebidas pelas promotorias de Justiça em todo o Estado, entre elas a cobrança compulsória de mensalidade, a proibição de acesso de alunos à sala de aula sem uniforme e os critérios da destinação de vagas, a promotoria ponderou sobre a legalidade da gratuidade do ensino dos alunos dos colégios militares e as eventuais consequências jurídicas relativas a este tema, considerando contudo, que não há impedimento de os colégios sugerirem aos pais uma doação voluntária, desde que a voluntariedade da contribuição seja plenamente esclarecida e com plena transparência dos gastos. Propôs a definição de um ato normativo aprofundando a questão da contribuição voluntária, de modo que não se torne compulsória, e um plano de ação claro, no qual os pais e mestres possam acompanhar os gastos da gestão escolar.

A promotoria deixou claro que o Ministério Público é parceiro na construção de soluções, não havendo conflitos quanto à necessidade de uma educação de qualidade, cabendo aos promotores de justiça, como curadores da infância e juventude e da educação, coibir situações pontuais que agridam os direitos dos alunos. Deliberou-se que serão levantadas as soluções já encontradas, as quais serão debatidas conjuntamente pelo Ministério Público e o Comando de Ensino em um grupo de trabalho formado por integrantes das duas instituições. A intenção é que sejam elaboradas instruções conjuntas que esclareçam as questões pontuais ainda divergentes.

Retomando o Decreto 10.004/2019 (BRASIL, 2019a), para o ano de 2020 foi programado um gasto de R\$ 54 milhões de reais para implementação do projeto, R\$ 1 milhão

³² Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portal/noticia/promotores-reunem-se-com-o-comando-de-ensino-da-pm-para-discutir-gestao-das-unidades#.XzVhs-hKjIU>. Acesso em: 15 ago. 2020.

reais para cada escola, para melhorias e adequações em infraestrutura³³. Se esses mesmos recursos fossem direcionados às escolas regulares, com certeza a educação brasileira teria um considerável avanço, contudo, a Educação Básica em 2016 teve seus recursos congelados por vinte anos. A escola é fragilizada, assim como a formação e valorização do magistério. O Pecim, ao transferir os recursos destinados à educação para o Ministério da Defesa, precariza ainda mais o sistema educacional e assim legitima a falsa ideia de qualidade das escolas cívico-militares.

Quadro 14 – Número de escolas que aderiram ao Pecim – Programa das Escolas Cívico-Militares – por estado da Federação		
Estado	Nº de escolas	Municípios
Região Norte		
Acre	02	Cruzeiro do Sul e Senador Guiomard
Amapá	02	Macapá
Amazonas	03	Manaus e outra indicação do estado
Pará	04	Ananindeua, Santarém e duas escolas em Belém
Rondônia	03	Alta Floresta d'Oeste, Ouro Preto do Oeste e Porto Velho
Roraima	02	Caracará e Boa Vista
Tocantins	03	Gurupi, Palmas e Paraíso
Região Nordeste		
Alagoas	01	Maceió
Bahia	01	Feira de Santana
Ceará	02	Sobral e Maracanaú
Maranhão	01	São Luís
Paraíba	01	João Pessoa
Pernambuco	01	Jaboatão dos Guararapes
Rio Grande do Norte	01	Natal
Região Centro-Oeste		
Distrito Federal	02	Santa Maria e Gama
Goiás	03	Águas Lindas de Goiás, Novo Gama e Valparaíso
Mato Grosso	02	Cuiabá
Mato Grosso do Sul	03	Corumbá e duas escolas em Campo Grande
Região Sudeste		
Minas Gerais	03	Belo Horizonte, Ibirité e Barbacena
Rio de Janeiro	01	Rio de Janeiro
São Paulo	01	Campinas
Região Sul		
Paraná	04	Curitiba, Colombo, Foz do Iguaçu e outra indicação do estado
Rio Grande do Sul	04	Alvorada, Caxias do Sul, Alegrete e Uruguaiana
Santa Catarina	04	Biguaçu, Palhoça, Chapecó e Itajaí

³³ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/10/01/sp-rj-e-nordeste-os-estados-que-nao-aderiram-ao-modelo-de-escola-militar.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 17 dez. 2019.

Quadro 14 – Número de escolas que aderiram ao Pecim – Programa das Escolas Cívico-Militares – por estado da Federação			
TOTAL	23	54	50

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos do Ministério da Educação (PORTAL MEC, 2020).

Ao falar sobre um modelo de gestão de excelência o decreto culpa os gestores pelos problemas educacionais como se esses fossem despreparados e alheios às situações e condições necessárias para uma educação de qualidade. O gestor eleito democraticamente pela comunidade escolar é destituído de suas funções fundamentalmente educacionais e substituído por um militar formado e preparado para “fazer o policiamento (patrulhamento) ostensivo e preservar a ordem pública” (Constituição Federal, art. 144, parágrafo 5º) (BRASIL, 1988). É necessário refletir, então, como será a relação entre o gestor pedagógico e o gestor militar, uma vez que a figura do policial representa autoridade e hierarquia, o que pode silenciar e reprimir os diálogos e discussões, validando as contradições e coagindo o corpo docente.

Ao afirmar que as escolas cívico-militares terão um modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando do Exército, supõe a falsa ideia de que a estrutura das escolas e seu currículo serão os mesmos dos colégios militares. Assim como o decreto 10.004/2019 (BRASIL, 2019a), não faz menção à organização do trabalho pedagógico destas escolas e também não deixa claro quais serão as estratégias para elevar os índices das avaliações, bem como não apresenta uma proposta curricular diferenciada, uma vez que diz se basear nos colégios militares.

Na verdade, o projeto visa a difusão de valores humanos e cívicos para o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno (entenda-se aqui obediência e disciplina), proporcionando a estes a sensação de pertencimento ao ambiente escolar (para aqueles que se adequarem ao modelo). Não há explicação do que sejam os valores cívicos e patrióticos, ficando o entendimento destes valores extremamente vagos. Além disso, não há formação pedagógica específica e, conforme publicação da Secretaria de Educação (BRASIL; MS, 2019) a responsabilidade pela coordenação de atividades pela formação cívica, moral e ética é dos militares.

No ensejo de difundir um ideal de homem pacífico e ordeiro e de regular a formação da personalidade da nova geração, propôs-se à cultura escolar a implantação de uma disciplina curricular que trilhasse a criança e o jovem em concordância aos preceitos tidos como civilizados pelo regime autoritário (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 12).

Quanto à legalidade do projeto, a militarização das escolas não encontra amparo no ordenamento jurídico. A Constituição Federal em seu artigo 206, inciso VI prevê a gestão democrática do ensino público, ou seja, escola pública deve ser gerida democraticamente, caso contrário não há licitude. Portanto, se os militares querem gerir as escolas não pode ser de qualquer maneira, tem que ser dentro da lei e a lei vai contra a militarização.

Como destaca Tavares (2016) a emenda constitucional de número 59 modificou a Constituição da República e dispôs que o ensino até os dezessete anos de idade, não mais até os quatorze anos, é obrigatório. Ressalta ele que uma escola civil que é militarizada cria um serviço militar obrigatório para pessoas de quinze anos de idade, pois não há várias escolas nas regiões onde a militarização acontece para que os jovens possam optar onde estudar. Ele destaca ainda que isso vai contra o artigo 38 da Convenção dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) que não permite o chamado “soldado criança”.

A Constituição, em seu artigo 144, assegura que são atribuições da polícia militar: a manutenção da lei e da ordem e o policiamento ostensivo. Mais nada, a polícia militar só pode fazer estas duas coisas no nosso ordenamento jurídico. “Não cabe à Polícia Militar, portanto, sob nenhuma hipótese, ministrar, gerir, organizar, fornecer ou lidar, direta ou obliquamente, com o serviço de educação pública” (TAVARES, 2016, p. 61).

O projeto de militarização das escolas públicas não encontra sustentação legal para sua implementação, ou seja, é contra a lei. Ainda assim, a ampliação do projeto se consolida a passos largos, evidenciando a pressa do governo que aí está em desmontar a escola pública pautada nos pilares da democracia.

A partir de dados oriundos da pesquisa do Estado da Arte alguns aspectos relevantes de situações onde a militarização já é realidade podem ser destacados. As escolas selecionadas se localizam em sua maioria na periferia, consideradas áreas de vulnerabilidade e criminalidade. Como é apontado por Lima (2018) o que não é divulgado, entretanto, é que essas condições são consequências do acelerado crescimento populacional sem a devida chegada de serviços públicos essenciais como saneamento básico, educação, saúde, transporte, segurança, pavimentação, etc. “Da mesma forma que a pobreza, o fraco desempenho não é uma aberração. Tanto a pobreza quanto os problemas curriculares, como os baixos desempenhos, são produtos integrais da vida econômica, cultural e social” (APPLE, 2006, p. 68).

Apesar do discurso pautado na Gestão Democrática evidencia-se a contradição na forma de estruturar o sistema que rege essas escolas. A gestão é exercida duplamente: a parte

administrativa e disciplinar fica a cargo da polícia e a parte pedagógica a cargo do gestor pedagógico (tendo sido este eleito no processo de Gestão Democrática).

Cobrança indevida de taxa, pois são instituições públicas custeadas com dinheiro público, que já estavam construídas, com quadro de pessoal disposto, com currículo já organizado, enfim, todos os critérios para a escola funcionar estavam colocados (apesar da falta de investimentos). Tudo isso fere os dispositivos legais, inclusive a LDB (BRASIL, 1996) que versa sobre o ensino público e gratuito como uma das responsabilidades do Estado.

As ações das escolas cívico-militares, segundo o Ministério da Educação, se concentrarão em três principais áreas: 1. **Administrativa:** com ações para melhorar a infraestrutura e organização das escolas; 2. **Didático-pedagógica:** desenvolvendo atividades de supervisão escolar e psicopedagogia; 3. **Educacional:** atividades para fortalecer valores *humanos, éticos e morais* e incentivar a formação integral dos alunos. Ressalte-se que o documento não explica como os militares desenvolverão essas atividades.

Quanto ao acesso, não é garantido democraticamente a todos os alunos, uma parte das vagas é reservada e destinada aos filhos de policiais militares e outra parte é destinada a sorteio público mediante inscrição para o processo seletivo. Temos outra contradição: a reserva de vagas aos filhos dos militares obriga os estudantes não contemplados no sorteio a procurarem outra escola, contrariando o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB que garantem o direito do aluno se matricular em uma escola próxima de casa³⁴. O que a realidade tem demonstrado é que quem estuda nas escolas militares não são alunos próximos da comunidade, logo, o modelo de militarização das escolas públicas não foi concebido para ser universalizado. Belle (2011, p. 158), relata que:

A Resolução nº 002/2010/CEPM estabelece a distribuição de vagas por categorias os procedimentos em caso de novas vagas: Art. 11. Fica reservado para os dependentes legais dos Servidores Militares do Estado de Goiás 50% (cinquenta por cento) do total das vagas existentes e os outros 50% (cinquenta por cento) fica destinado aos filhos de civis, para cada série do Ensino Fundamental e Médio, a serem preenchidas nos termos deste Edital. Art. 12. No caso de surgimento de mais vagas, até a data do certame, além da previsão constante deste Edital, estas serão comunicadas no ato do sorteio, para o imediato preenchimento.

Verifica-se que é inserida uma rede de escolas no interior de uma rede mais ampla, com uma gestão diferenciada que não se propõe ser expandida para todas as escolas brasileiras. Além do mais, na proporção que a escola pública é estruturada de forma militarizada, sob os princípios da disciplina e hierarquia, aumenta ainda mais o dualismo

³⁴ Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990-ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. V – acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990).

escolar, trazendo à tona dois tipos de educação historicamente constituídos no Brasil: uma voltada para os filhos da classe trabalhadora e outra para os filhos da elite.

Acerca do regimento escolar, previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP),= a militarização, responsável pela disciplina, considera infração: perturbar o estudo do(s) colega(s), com ruídos ou brincadeiras; fazer ou provocar excessivo barulho em qualquer dependência do colégio; deixar de realizar tarefas atribuídas pelo professor ou coordenadores; dirigir memoriais ou petições a qualquer autoridade, sobre assuntos da alçada do comandante militar; provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando no colégio, em manifestações de natureza política, inibindo os questionamentos dos alunos a respeito de quaisquer procedimentos da instituição (BELLE, 2011).

O próximo tópico trata da caracterização dos colégios militares. Para isso apresentamos o Colégio Militar de Brasília (Exército), os colégios Militares da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal para que possamos diferenciá-los dos Colégios Cívico-militares do Distrito Federal – Escolas de Gestão Compartilhada.

5.2 Colégios Militares

Os colégios militares são escolas públicas de Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio – reguladas pela LDB, artigo 83 (BRASIL, 1996). As atividades diretivas e administrativas são desempenhadas por militares do Exército Brasileiro, da Polícia Militar, do Corpo de Bombeiros e de outros órgãos da segurança pública, conforme explicita o artigo, o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

As instituições de ensino militar das forças armadas de níveis básico e superior são representadas pelos Colégios Militares que compõem o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), oferecendo o ensino fundamental e ensino médio; as escolas preparatórias de cadetes e oficiais militares do exército, da marinha e da aeronáutica, respectivamente, Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), Colégio Naval e Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), as quais também oferecem ensino médio de caráter específico e semiprofissionalizante. Há, também, as academias militares que, em nível equivalente a cursos de graduação superior, formam o quadro de oficiais das Forças Armadas: a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), formando oficiais militares do Exército; a Escola Naval, capacitando oficiais militares da Marinha; e a Academia da Força Aérea (AFA), cuja

função é, especialmente, a formação de oficiais militares aviadores, mas, como nas outras duas academias militares forma também oficiais intendentess (SOUZA, 2010).

O primeiro colégio militar do Brasil surge com o Decreto Imperial nº 10.202, assinado por D. Pedro II no Rio de Janeiro em 1889. Essas escolas eram destinadas aos filhos do sexo masculino dos militares brasileiros³⁵.

Os colégios militares do exército brasileiro seguem o mesmo regimento e proposta pedagógica, de responsabilidade da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), que elaborou o *Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil* (BRASIL, 2019b). Entre seus objetivos estão: preparar os alunos para a vida em sociedade; formar cidadãos com ética e cidadania, guiados pelos valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro; capacitar os alunos para ingressar em instituições militares, como as escolas de cadete. Prima-se pela disciplina, patriotismo, civismo, hierarquia e ordem, característicos do modelo tradicional de ensino com o currículo orientado por valores e tradições do Exército. Há regras que obrigatoriamente devem ser seguidas pelos alunos como, por exemplo, o tipo de corte de cabelo para os meninos e o não uso de brincos, esmaltes e maquiagens de qualquer tipo para meninas, a continência a militares e o canto diário do hino nacional. A Educação em Valores abarca os valores, os costumes e as tradições do Exército Brasileiro, com o objetivo, inclusive, de despertar vocações para a carreira militar.

Além disso, os Colégios Militares contam com estrutura composta por laboratórios diversos, piscinas, ginásios poliesportivos, salas de aulas equipadas tecnologicamente, docentes com excelentes planos de carreira, enfim, todos os requisitos para o ótimo desempenho acadêmico dos estudantes. Quanto ao investimento financeiro, cada aluno da escola militar custa para o setor público cerca de R\$ 10 mil por ano, isso significa dizer que custa duas vezes mais que um aluno do Ensino Cívico Regular, o qual em média custa apenas R\$ 6 mil de investimento para o Estado³⁶. Além do investimento público há ainda a cobrança de taxas de uniforme e manutenção de serviços. Isso contribui significativamente para os resultados pedagógicos, uma vez que estas instituições apresentam bons desempenhos no IDEB (Índice de Educação Básica) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As instituições do Exército juntas atendem 13.280 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, sendo que o Brasil tem 17 milhões de estudantes

³⁵ Disponível em: <https://www.politize.com.br/colegio-militar/>. Acesso em: 01 fev. 2020.

³⁶ Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/colonistas/dagmara-spautz/escolas-federais-custam-menos-que-as-militares-e-tem-desempenho-superior>. Acesso em: 17 dez. 2019.

entre o 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio³⁷. Observa-se uma disparidade que contribui para os elevados índices apresentados por estas instituições. Divulgados sem contextualização criam a representação de que todos os estudantes têm as mesmas chances de acesso e sucesso acadêmico, o que leva ao apoio da implementação das escolas cívico-militares.

Quadro 15 – Número de Colégio Militares do Exército por unidade da Federação		
Estado	Nome do colégio	Nº de colégios
AM	Colégio Militar de Manaus (CMM)	01
BA	Colégio Militar de Salvador (CMS)	01
CE	Colégio Militar de Fortaleza (CMF)	01
DF	Colégio Militar de Brasília (CMB)	01
MG	Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH)	02
	Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF)	
MT	Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)	01
PA	Colégio Militar de Belém (CMBEL)	01
PE	Colégio Militar de Recife (CMR)	01
PR	Colégio Militar de Curitiba (CMC)	01
RJ	Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ)	01
RS	Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)	02
	Colégio Militar de Santa Maria (CMSM)	
SP	Colégio Militar de São Paulo (CMSP)	
TOTAL:		14

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Projeto Pedagógico Sistema Colégio Militar do Brasil (PROJETO PEDAGÓGICO, 2019).

Para ingressar no Colégio Militar do Exército³⁸ os alunos (a partir do 6º ano do Ensino Fundamental) passam por um processo seletivo anual, um minivestibular. Essas provas cobram assuntos da área de linguagens, matemática e conhecimentos gerais. Um percentual das vagas é destinado a filhos de oficiais e a parte restante aos membros da sociedade civil. O Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (BRASIL, 2019b, p. 7 e 8) visa:

Ser uma Instituição que busca continuamente níveis superiores de qualidade do ensino, apoiada nas tecnologias da informação e das comunicações, alicerçada nos valores e nas tradições do Exército Brasileiro, com ênfase na educação assistencial, voltada para a família militar.

³⁷ Disponível em: <https://www.i9treinamentos.com/entenda-como-funcionam-as-escolas-militares-no-brasil/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

³⁸ Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) – sistema único, de ensino básico, cuja gestão é da esfera dos oficiais militares do Exército Brasileiro. É um dos subsistemas de ensino do Exército e tem a seu cargo ministrar a educação básica, nos níveis fundamental (6º a 9º ano) e médio. É subordinado à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) que, por sua vez, está subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), órgão responsável pela condução do ensino no âmbito do Exército Brasileiro (SOUSA, 2010).

A fundamentação que norteia a proposta pedagógica dos treze Colégios Militares (CM) que compõem o SCMB são os princípios gerais e os preceitos contidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69). Os CM são organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (Estb Ens) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial! (art. 2º).

Faz-se necessário o preciso atendimento das duas vertentes de ensino aqui destacadas – a preparatória e a assistencial – bem como do caráter imprescindível da articulação entre elas, no intuito do melhor cumprimento da missão dos Colégios Militares:

Os CM subordinam-se, diretamente, à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) e destinam-se a:

[...] II - capacitar os alunos para o ingresso em estabelecimentos de ensino militares, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), e para instituições civis de ensino superior"

(§ 2º, art 2º do R-69)

[...] ministrar a educação básica, nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e no ensino médio" (art. 3º)

Apesar de consideradas como escolas públicas não são ofertadas vagas para todos os estudantes, privilegiando aqueles com maior capital cultural, ou seja, a grande parte filhos de oficiais. Têm como finalidade preparar os estudantes para os estabelecimentos de ensino militares, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), e para instituições civis de ensino superior.

5.3 Colégio Militar de Brasília – CMB

Com a transferência da Capital da República para Brasília e conseqüente aumento de oficiais e praças na guarnição, houve a demanda de criação de um Colégio Militar no Planalto. Em janeiro de 1967 a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP) reverteu ao Patrimônio da União, mediante escritura pública para entrega ao então Ministério da Guerra, a área destinada ao Colégio Militar. Por meio do Decreto nº 81248/1978, foi decretada a criação do Colégio Militar de Brasília, com sede na Capital Federal. Instalado em 1º de setembro de 1978 o Colégio Militar de Brasília iniciou as suas atividades de ensino em 05 de março de 1979³⁹.

Como os demais colégios militares do exército brasileiro sua proposta pedagógica faz parte dos projetos educacionais aprovados pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA). Os alunos do Colégio Militar, segundo o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (BRASIL, 2019b, p. 10), após vivenciar as ações educacionais desenvolvidas no SCMB, devem apresentar em seu perfil as seguintes habilidades:

³⁹ Disponível em: <http://www.cmb.eb.mil.br/index.php/historico>. Acesso em: 22 set. 2020.

Ser autônomo e compreender o significado das áreas de estudo e das disciplinas, enquanto participante do processo histórico da transformação da sociedade e da cultura, buscando e pesquisando, de forma continuada, informações relevantes; possuir atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida em sociedade: respeitando os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão patriota, da família, dos grupos sociais, do estado e da nação brasileira; posicionando-se criticamente diante da realidade, assumindo responsabilidades sociais; e – participando produtivamente da sociedade, no exercício responsável de sua futura atividade profissional; ter despertada a sua vocação para a carreira militar.

Pedagogicamente, o Currículo do Colégio Militar visa capacitar os alunos para o ingresso em instituições de Ensino Militares, contempla conhecimentos para o prosseguimento dos estudos acadêmicos em nível superior, promove o desenvolvimento físico, a prática habitual do esporte e, principalmente, visa despertar vocações para a carreira militar, alicerçada nos valores e nas tradições do Exército Brasileiro. Entende-se que esses colégios trabalham, então, com a seleção de conhecimentos historicamente construídos que possibilitam aos seus estudantes ascenderem academicamente, socialmente e profissionalmente.

O Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) (BRASIL, 2019) tem seus princípios metodológicos fundamentados no ensino por competências alicerçados na concepção de ensino construtivista. O projeto justifica essa fundamentação metodológica afirmando que o ensino por competências promove o repensar das práticas educacionais de modo a contribuir para a formação do cidadão por meio do desenvolvimento de quatro grandes pilares, segundo Delors (2010): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Com base em Perrenoud (2004) este conceito no SCMB deve ser entendido como a faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. O projeto ressalta que os docentes do SCMB assumem o papel de professor mediador, ou seja, o professor deixa de ser o centro do processo e o aluno assume: o papel de agente ativo; e de sujeito, na busca de uma aprendizagem que ocorre por meio da interação, da troca de experiências e da proposição de situações problemas.

O documento declara que os pressupostos de fundamentação do ensino por competências do projeto pedagógico são a contextualização, a interdisciplinaridade, o multiletramento e a educação e valores. A concepção de contextualização no SCMB deve ser entendida como uma forma de se re-enraizar o texto / o conhecimento, ao seu local de origem ou a outro contexto que lhe forneça significado e construa sentido.

A perspectiva dos Multiletramentos no SCMB está ligada diretamente à importância e ao papel que a leitura e a escrita exercem na sociedade em suas atividades cotidianas, ou seja, nas práticas sociais que regem o dia a dia de uma sociedade sujeita a mudanças tecnológicas e sociais. O ato de ler articula diferentes modalidades de linguagem além da escrita como a imagem, a fala e a música, ampliando as maneiras de compartilhar informações e conhecimentos, além da capacidade de ler e produzir textos.

A Educação em Valores no SCMB abarca os valores, os costumes e as tradições do Exército Brasileiro, com o objetivo, inclusive, de despertar vocações para a carreira militar.

Como documentos norteadores da perspectiva de ensino por competências, o SCMB recorre aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e à LDB. Destaca que os parâmetros descrevem o trabalho com as competências apontando sempre para o desenvolvimento do que ele chama de arquivcompetências, o desenvolvimento da leitura e da escrita em todas as disciplinas, assim como para um trabalho inter/multi e transdisciplinar e contextualizado. As atividades metodológicas são baseadas sobre cinco eixos cognitivos:

Quadro 16 – Eixos cognitivos da proposta pedagógica do SCMB	
I.	<i>Dominar linguagens (DL):</i> dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
II.	<i>Compreender fenômenos (CF):</i> construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III.	<i>Enfrentar situações-problema (SP):</i> selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
IV.	<i>Construir argumentação (CA):</i> relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
V.	<i>Elaborar propostas (EP):</i> recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do projeto pedagógico do SCMB (BRASIL, 2019).

Acerca da organização curricular para o ensino médio, a proposta pedagógica fundamenta-se filosoficamente por área e por disciplinas da seguinte forma:

Quadro 17 – Organização curricular por Áreas	
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Proporcionar ao aluno do SCMB condições de, por meio do desenvolvimento da competência discursiva e dos multiletramentos, concomitantemente, estar preparado para enfrentar, de forma crítica e ética, os desafios da sociedade contemporânea.
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Proporcionar, ao aluno do SCMB, condições de, por meio da alfabetização e do letramento científico, concomitantemente, estar preparado para enfrentar, de forma crítica e ética, os desafios da sociedade contemporânea.

Quadro 17 – Organização curricular por Áreas	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Desenvolver competências e habilidades no aluno do SCMB, a partir da apreensão de conceitos estruturantes como cultura, relações sociais, ética, identidade e trabalho, que o permita refletir e compreender a experiência humana no tempo e no espaço, baseado em fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ecológico-ambientais e técnico-científicos. Nesse sentido, deve contribuir para que o aluno adquira uma postura crítica e ativa em relação à sociedade e que se perceba como agente social capaz de transformar seu meio, defendendo valores como o civismo e a democracia, participando da edificação de uma sociedade mais justa.
Instrução Cívico-militar	Desenvolver competências e habilidades no aluno do SCMB, a partir da apreensão de conceitos estruturantes como relação entre individualidade e coletividade, ética, disciplina, hierarquia, direito, dever e patriotismo, que o permita refletir, compreender e vivenciar aspectos básicos da rotina militar, baseado em princípios e valores cultuados pelo Exército Brasileiro. Deve contribuir para que o aluno adquira uma postura crítica e ativa em relação à sociedade, a partir dos pressupostos do civismo, da moralidade, da honestidade e da democracia, e que se perceba como um ator social, participando da edificação de uma sociedade mais justa.

Fonte: Produção da autora a partir do projeto pedagógica do SCMB (BRASIL, 2019).

Mesmo com a fundamentação em competências é possível verificar a ênfase no letramento científico e no conhecimento sistematizado historicamente, por meio do domínio de categorias como cultura, relações sociais, ética, identidade e trabalho. Permite aos estudantes refletir e compreender historicamente o desenvolvimento humano e se posicionar diante de questões políticas, econômicas, sociais, culturais, ecológico-ambientais e técnico-científicas que organizam a sociedade. Esse conhecimento possibilita uma postura crítica e ativa em relação à sociedade organizada sob o modo de produção capitalista e também que o estudante se perceba como agente social capaz de transformar seu meio.

5.4 Colégios Militares da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal

A Lei Federal nº. 12.086, de 06 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), no Art. 118, permitiu ao Governo do Distrito Federal a condição de manter instituição de ensino em sua rede pública de Educação Básica sob a orientação e supervisão do Comando da Polícia Militar do Distrito Federal e do Comando do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal, com vista ao atendimento dos dependentes dos militares da Corporação, integrantes do Sistema de Segurança Pública do Distrito Federal e da população em geral.

A Portaria 01/2019 (BRASÍLIA, 2019a) se vale dessa lei para justificar a entrega da gestão escolar aos militares. No entanto essa lei não se refere à educação – ela regula a relação de hierarquia e promoções de militares do Distrito Federal.

Art. 1º Esta Lei estabelece os critérios e as condições que asseguram aos policiais militares da ativa da Polícia Militar do Distrito Federal e aos Bombeiros Militares da ativa do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal e o acesso à hierarquia das Corporações, mediante promoções, de forma seletiva, gradual e sucessiva, com base nos efetivos fixados para os Quadros que os integram.

A Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar fazem uso dessa mesma lei para legitimar os colégios militares de suas corporações: Colégio Militar Tiradentes-PMDF e Colégio Militar Dom Pedro II-CBMDF.

Os dois colégios integram a rede pública de ensino do Distrito Federal, contudo são escolas não vinculadas à Secretaria de Educação. Mesmo integrando a rede pública de ensino não recebem recursos financeiros públicos e cada uma delas estabelece sua forma de convênio (entidade Comantenedora, Associações de Pais, Alunos e Mestres) para arrecadação financeira destinada ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, pagamento das despesas com pessoal (contratação de professores, coordenadores, psicólogos, orientadores educacionais e técnicos administrativos), manutenção e conservação das instalações físicas.

5.5 Colégio Militar Tiradentes-Polícia Militar do Distrito Federal 40

O Colégio Militar Tiradentes (CMT), por meio do Decreto 31.793, de 11 de junho de 2010, institui o Colégio Militar como órgão integrante do Sistema de Ensino do Distrito Federal, pontuando em seu art. 52:

À Diretoria de Ensino Assistencial compete orientar e supervisionar os ensinos de nível fundamental e médio aos dependentes de militares e integrantes do sistema de segurança do Distrito Federal e da população: (...) Parágrafo único. O Colégio Militar Tiradentes integrante do Sistema de Ensino do Distrito Federal, constitui órgão de apoio subordinado à Diretoria de Ensino Assistencial do Departamento de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2010, s/p).

O Colégio Militar Tiradentes é subordinado à Diretoria de Ensino Assistencial do Departamento de Educação e Cultura da PMDF. Oferta o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio prioritariamente aos dependentes dos Policiais Militares do Distrito Federal, por ser órgão assistencial e de apoio à Polícia Militar do Distrito Federal, observadas as diretrizes do Ministério da Educação e do Comandante-Geral da Corporação, conforme disposto no Decreto nº 37.786, de 21 de novembro de 2016 (DISTRITO FEDERAL, 2016).

O Colégio Militar Tiradentes não possui mensalidade, o ensino é gratuito. Os associados à Associação de Pais, Mestres (APM) e Funcionários do CMT contribuem voluntariamente com o valor de 12% do salário mínimo, atualizado a cada ano. Esses recursos

⁴⁰ Disponível em: <https://www.colegiomilitartiradentes.com.br/index.php/normativos> Acesso em: 23 set. 2020.

são recolhidos e administrados diretamente por essa Associação, conforme normas estabelecidas em Estatuto próprio.

O Colégio Militar Tiradentes tem os seus valores alicerçados: nas relações éticas e morais; no patriotismo; na hierarquia e disciplina; no reconhecimento e na responsabilidade social e na inovação pelo estímulo da criatividade. Assim, sobre tais perspectivas se fundamentam os seguintes princípios:

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

O ingresso no Colégio Militar Tiradentes se dá por meio de processo seletivo ou transferência de estabelecimentos do sistema militar de ensino, conforme explicado abaixo:

- Para o 6º ano do Ensino Fundamental: mediante prova de seleção, avaliação médica e avaliação psicopedagógica;
- Para os demais anos escolares (vagas remanescentes): mediante prova de seleção, avaliação médica e avaliação psicopedagógica, conforme previsão de vagas.

O método de ensino e aprendizagem engloba o Ensino por Competências com foco na construção e no papel dos sujeitos. O conhecimento é assumido pelo próprio indivíduo, não existem métodos e manuais que indiquem a forma como se deve ensinar, uma vez que as peculiaridades dos sujeitos fazem com que estes não alcancem resultados satisfatórios, caso exista uma padronização.

Registramos que durante a elaboração do trabalho, tentamos diversas vezes via telefone e *e-mail* conseguir a matriz curricular da instituição, mas não obtivemos resposta.

5.6 Colégio Militar do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal⁴¹

⁴¹ Disponível em: <https://www.cmdpii.com.br/>. Acesso em: 23 set. 2020.

O Colégio Militar Dom Pedro II – CMDP II, é uma instituição de ensino público criada pela Lei Distrital nº. 2.393, de 07 de junho de 1999 (DISTRITO FEDERAL, 1999) e regulamentada pelo Decreto nº. 21.298, de 29 de junho de 2000 (DISTRITO FEDERAL, 2000). Integra as escolas da rede de ensino público do Distrito Federal. Está em consonância com os objetivos gerais definidos na legislação federal de educação, do Conselho de Educação do Distrito Federal e com as leis e regulamentos em vigor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Oferta Educação Básica de cunho obrigatório e atividades de natureza desportivas, lúdicas, recreativas, artísticas e culturais, de reforço escolar entre outras, que não obrigatórias.

O ingresso de alunos no Colégio Militar Dom Pedro II (CMDP II) é regulado por meio do Edital de Processo Seletivo, que é divulgado no segundo semestre, referente às vagas do ano subsequente. O edital especifica: as séries disponíveis; o número de vagas; a data de inscrição e do processo seletivo; os requisitos necessários para cada etapa; o conteúdo programático; a documentação necessária; os critérios de avaliações; e demais instruções para a efetivação do processo seletivo. Existe uma reserva para filhos de Bombeiros, mas os métodos de entrada são os mesmos para eles também. O valor da mensalidade para o ensino médio é de R\$ 1.088,81 (valor referente ao ano de 2019).

O CMDP II, partindo do pressuposto de que a educação deve estar intimamente ligada à realidade social, motiva o aluno a ser participativo, autodisciplinado e crítico, capaz de solucionar problemas e intervir na realidade em que vive de forma responsável, inteligente e criativa. Tem características ditas tradicionais no que se refere à educação militar: a disposição dos alunos em sala de aula; as aulas expositivas; as avaliações objetivas; e a mensuração de notas – que culminam em critérios classificatórios.

Busca referências em princípios da psicologia comportamental behaviorista do estímulo-resposta. Isso porque, dentre outros fundamentos, o CMDP II tem como base a ideia de que o comportamento humano é resultado de estímulos múltiplos advindos de um ambiente complexo. A sociedade humana é diversa e complexa; múltiplos e complexos também devem ser os estímulos educativos, disciplinares e éticos que a escola apresenta aos seus alunos.

Realiza atividades pedagógicas com foco na interação e no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à elaboração crítica dos conteúdos por parte do corpo discente. Por conseguinte, acredita que isso vem a promover autonomia de ação dos alunos dentro do contexto social no qual se encontram inseridos.

Nessa perspectiva, o CMDP II entende que o educador é um mediador do processo

ensino-aprendizagem: um processo que promove mudanças decorrentes da experiência do sujeito com o mundo, caracterizado por sua diversidade. O professor deve, então, promover atividades centradas em pesquisas, questionamentos, estudos com temas voltados a nossa realidade socioeconômica, dentre outras.

Considera a relevância das interações simétricas e assimétricas como elementos importantes para o desenvolvimento de potencialidades cognitivas e emocionais. Além disso, levando em consideração que o mercado de trabalho exige pessoas com capacidade para desenvolver sua inteligência emocional, habilidades cognitivas e suficientemente flexíveis para aceitar e agir com resiliência em situações adversas, o CMDP II explora situações em que esses elementos são exigidos do corpo discente.

Sua organização curricular está de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 18 – Matriz Curricular do Ensino Médio Colégio Militar D. Pedro II						
	Áreas	Componente curricular	Série-módulo/aula			
			1ª série	2ª série	3ª série	Total (h/a)
Base Nacional Comum Curricular	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4	480
		Arte	2	2	1	200
		Educação Física	2	2	2	240
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia / Sociologia	1	1	1	120
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	3	3	3	360
		Física	3	3	3	360
		Química	3	3	3	360
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	5	5	600
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)		1	1	1	120
	Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)		1	1	1	120
	Redação		1	1	1	120
	Instrução Geral / Orientação Educacional		1	1	2	160
Total semanal de módulos/aula			31	31	31	-
Total anual de módulos/aula			1240	1240	1240	3720
Observações:						
a) Para o Ensino Médio a carga-horária é de 6 aulas diárias, sendo que no dia da formatura semanal a carga-horária é de 7 aulas;						
b) A duração do módulo/aula da 1ª à 3ª série do Ensino Médio é de 50 minutos, sendo que no dia da formatura semanal a duração do módulo/aula é de 45 minutos;						
c) As turmas do Ensino Médio são no período matutino;						
d) O tempo destinado ao intervalo (recreio) está excluído do total de horas letivas;						
e) O quantitativo de módulos/aula para os componentes curriculares é definido no início de cada ano letivo.						

Fonte: <https://www.cmdpii.com.br/>.

O próximo capítulo trata do projeto dos Colégios Cívico-militares – Escolas de Gestão Compartilhada do Distrito Federal que se propõe seguir modelo dos colégios militares. A partir da caracterização dos colégios militares do Exército brasileiro, da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal é possível fazer a diferenciação entre os dois modelos de escolas e suas propostas pedagógicas e/ou curriculares.

6 ESCOLAS DE GESTÃO COMPARTILHADA: COLÉGIOS CÍVICO-MILITARES DO DISTRITO FEDERAL

O Distrito Federal constituiu as escolas militarizadas antes mesmo do decreto oficial do Governo Federal, pela Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a), dispondo sobre a implementação do projeto piloto de Escola de Gestão Compartilhada, e transformou quatro unidades de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, que passaram a ser denominadas de Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal (CPMDF). São elas: Centro Educacional 03 de Sobradinho; Centro Educacional 308 do Recanto das Emas; Centro Educacional 01 da Estrutural; e Centro Educacional 07 da Ceilândia.

A Portaria Conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b): reforça a Portaria Conjunta nº 01/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a); fortalece a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal (SSPDF); e altera o nome das escolas para Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal – “As UEs que integrarem as Escolas de Gestão Compartilhada passarão a ser denominadas de Colégio Cívico- Militar do Distrito Federal – CCMDF (Capítulo II, § 1º)” (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Segundo a Portaria nº 01/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a), o projeto de militarização, denominado *Escola de Gestão Compartilhada*, está fundamentado no art. 118 da Lei nº 12.086, de 06 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), o qual prevê que a Secretaria de Estado de Segurança Pública e da Paz Social, por meio da Polícia Militar do Distrito Federal, poderá coordenar e supervisionar as instituições de ensino da rede pública de Educação Básica, com o propósito de atender a população, buscando uma aproximação social alicerçada nos direitos humanos e na participação comunitária. No entanto, essa lei não se refere à educação: ela regula a relação de hierarquia e promoções de militares do Distrito Federal, como visto anteriormente.

O projeto contempla escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais, e de Ensino Médio. Propõe educação de qualidade, bem como construir estratégias voltadas à segurança comunitária e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar, para promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania.

Quadro 19 – Escolas militarizadas do Distrito Federal – 2020		
Nº	Escolas de Gestão Compartilhada SEE/ SSP-DF	
01	PM-DF	Centro Educacional 03 de Sobradinho
02	PM-DF	Centro Educacional 308 do Recanto das Emas
03	PM-DF	Centro Educacional 01 da Estrutural
04	PM-DF	Centro Educacional 07 da Ceilândia
05	CBM-DF	CEF 19 de Taguatinga
06	CBM-DF	CEF 1 do Núcleo Bandeirante
07	CBM-DF	CEF 407 de Samambaia
08	PMDF	CED Condomínio Estância III de Planaltina
09	PM-DF	CED 1 do Itapoã
Nº	Escolas em processo de implementação	
10	PM-DF	CEF 1 do Riacho Fundo II
Total: 10 escolas		
Nº	Escolas Cívico-Militares – projeto federal em processo de implementação- MEC	
01	Forças Armadas	CED 416 de Santa Maria
02	Forças Armadas	CEF 5 do Gama
Total: 2 escolas		
Total geral: 12 escolas		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dados da SEE-DF (<http://www.se.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>).

Com relação às Escolas de Gestão Compartilhada (modelo distrital), 108 policiais militares da área administrativa da PMDF foram remanejados pelo Departamento de Gestão de Pessoal (DGP) para o Centro de Políticas Públicas com a finalidade de participarem do projeto⁴². No entanto, não encontramos justificativas legais sobre os critérios de seleção desses militares.

Já para as escolas Cívico-militares (modelo federal) foram selecionados, por portaria específica, militares inativos do Ministério da Defesa que não tenham pendências com a justiça Eleitoral, Militar, Federal e Estadual, podendo ser militares da reserva remunerada e, excepcionalmente, reformados da Aeronáutica. Pelos critérios de seleção, 25% das vagas são reservadas para militares do sexo feminino inativas. O contrato será feito por "Prestação de Tarefa por Tempo Certo", terão até 12 meses de duração, podendo ser renovados⁴³.

O Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 008/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019c) tentou sustar os efeitos da Portaria Conjunta nº 01/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a), argumentando que não há clareza acerca dos motivos pelos quais as quatro escolas foram escolhidas para compor o projeto piloto. Enfatiza que o poder regulamentar deve

⁴² Disponível em: <http://www.pmdf.df.gov.br/index.php/institucionais/24662-200-dias-de-comando-da-pmdf-mostra-um-trabalho-energico-e-com-excelentes-resultados> Acesso em: 22set. 2020.

⁴³ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/05/inativos-escolas-civico-militares.ghtml> Acesso em: 22 set. 2020.

obedecer aos limites legais das competências do Poder Executivo, em consonância com o princípio da legalidade postulado no artigo 19 da Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF) (DISTRITO FEDERAL, 1993).

Considera que a Portaria Conjunta nº 01/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a) é inválida pela falta de manifestação prévia do Conselho Distrital de Educação, pela ausência normativa de gestão com a Polícia Militar nas unidades escolares e por afronta direta à gestão democrática, e ainda que não há legitimidade social. Afirma que a referida portaria, ao afrontar diversos documentos legais, não encontra legitimidade social para sua implementação devendo, por isso, ter os seus efeitos suspensos; por ter vulnerado os limites legais impostos para sua edição é inválida e ineficaz. O Projeto de Decreto Legislativo em questão não conseguiu os votos necessários para aprovação.

A Nota Técnica nº 001/2019 (Ministério Público do Distrito Federal e Territórios-Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC), por sua vez, posicionou-se a favor da legalidade da Portaria Conjunta nº 01/2019 (DISTRITO FEDERAL; MPU, 2019).

A nota utiliza os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴⁴ para destacar os resultados insatisfatórios das avaliações em larga escala (em especial entre os estudantes carentes). Afirma que esse desempenho reflete os problemas na educação brasileira, da perversa desigualdade social, tornando-se imprescindível que os Governos promovam políticas públicas para a melhoria da educação básica, especialmente em áreas de baixa renda. Já destacamos anteriormente que os problemas da educação no Brasil são causados, entre outros motivos, por políticas públicas de precarização, principalmente as que foram colocadas em prática a partir de 2016.

Alega que o projeto-piloto *Escola de Gestão Compartilhada* apresenta perspectivas de melhoria do processo de aprendizagem em regiões de elevada vulnerabilidade social e violência, mostrando-se compatível com os objetivos finalísticos da educação e com os princípios fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal e legislação correlata à educação. Aceita como proposta de melhoria da educação a inserção do aparato militar no disciplinamento dos estudantes ao invés de investimento na formação de professores e na melhoria das estruturas das instituições escolares.

Ressalte-se que não faz referência às atribuições da Segurança Pública previstas no artigo 144, título V, capítulo III da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Entretanto, declara

⁴⁴ Resultados do último Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstram que de 70 países avaliados, o Brasil ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª em matemática.

que o projeto tem compatibilidade com o ordenamento jurídico, respaldando o seu posicionamento por meio dos seguintes dispositivos legais:

Constituição Federal (BRASIL, 1998):

Art. 1º: Parágrafo único: Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...) VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII- garantia de padrão de qualidade.

Art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998, s/p).

Esses artigos assumem uma educação pública democrática e de qualidade e não fazem nenhuma referência à polícia militar, bombeiro militar ou forças armadas na organização educacional. Entende-se que a educação não é, de forma alguma, atribuição do serviço militar, o que é expresso no artigo 144, título V, parágrafo 5º.

Lei Orgânica do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 1993):

Art. 3º os objetivos prioritários do Distrito Federal, citando-se os seguintes:

(...) II- assegurar ao cidadão o exercício dos direitos de iniciativa que lhe couberem, relativos ao controle da legalidade e legitimidade dos atos do Poder Público e da eficácia dos serviços públicos; (...) VI- dar prioridade ao atendimento das demandas da sociedade nas áreas de educação, saúde, trabalho, transporte, segurança pública, moradia, saneamento básico, lazer e assistência social; (...) XII- promover, proteger e defender os direitos da criança, do adolescente e do jovem.

Art. 105º parágrafo Competências dos Secretários de Governo:

I- exercer a orientação, coordenação e supervisão dos órgãos e entidades da administração do Distrito Federal, na área de sua competência; II- referendar os decretos e os atos assinados pelo Governador, referentes à área de sua competência; III- expedir instruções para a execução das leis, decretos e regulamentos; (...) V- praticar os atos pertinentes às atribuições que lhe forem outorgadas ou delegadas pelo Governador do Distrito Federal.

Art. 117-A: A Segurança Pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida com base nos seguintes princípios:

I- respeito aos direitos humanos e promoção dos direitos e das garantias fundamentais individuais e coletivas, especialmente dos segmentos sociais de maior vulnerabilidade; (...) III- gestão integrada de seus órgãos e deles com as esferas educacional, da saúde pública e da assistência social, com a finalidade de prestar serviço concentrado na prevenção.

Art. 221-A: Respeitado o estabelecido em Lei Nacional, o Distrito Federal pode fixar conteúdo complementar, com o objetivo de modernizar o sistema público de ensino, incluindo conteúdos e disciplinas regionalizadas (DISTRITO FEDERAL, 1993, s/p, *grifos meus*).

O artigo 3º trata da responsabilidade do governo distrital em assegurar as condições fundamentais para o bem estar do cidadão previstas na Constituição Federal. A nota faz uma ligação entre essa responsabilidade e as competências do Secretário de Governo (Art. 105º) para validar a portaria como estratégia para cumprimento do artigo 3º. Entretanto, a inserção dos militares nas escolas não garante que os cidadãos terão seus direitos respeitados.

O artigo 117-A faz menção a uma *gestão integrada*⁴⁵ entre os órgãos da polícia militar e desta com as demais esferas do governo do Distrito Federal. Entende-se que esse modelo de gestão foi instituído, entre outros aspectos, pelo Sistema Eletrônico de Informações (SEI) que integrou as informações de documentos e processos de todos os âmbitos do governo distrital. A gestão integrada, nesse caso, não se trata da inserção de um órgão do governo em outro, mas sim a integração das informações e processos que possibilitem uma visão geral da organização governamental. A entrada da polícia militar e bombeiro militar como gestores nas escolas públicas não caracteriza, portanto, o modelo de gestão integrada.

Ao afirmar no art. 117-A, inciso III, que a “gestão integrada com as esferas educacional, da saúde pública e da assistência social, com a finalidade de prestar serviço concentrado na prevenção” (DISTRITO FEDERAL, 1993, s/p) não explica a natureza do serviço de prevenção. A lei não diz que poderia os órgãos da Segurança Pública criar um modelo educacional pelo qual estaria as instituições escolares da rede pública subordinadas aos militares.

Lei nº 12.086/2009 – Dispõe sobre os militares da Polícia Militar do Distrito Federal e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (BRASIL, 2009):

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

A lei acima citada não se refere à educação – ela regula a relação de hierarquia e

⁴⁵ Pamplona e Hypolito (2000) tratam da utilização dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG), ferramenta que se adequa a essa nova e forte tendência da tecnologia como instrumento estratégico, visto a possibilidade que o sistema oferece de interligar toda a gestão de uma organização, principalmente por meio da integração dos processos, fato que, inclusive, sustenta a tomada de decisão.

promoções de militares do DF. A validade do ato normativo fica comprometida se fundamentada nos dispositivos mencionados (art. 117-A, inciso III, da LODF, e art. 118 da lei nº 12.086/2009), sem falar que ainda não há lei que cria o programa. A própria Portaria trouxe em seu texto que o programa dependerá de lei específica, assim, o modelo carece de normatização pelo Poder Legislativo (NUNES, 2019).

Quanto ao art. 221-A, entende-se por disciplinas regionalizadas a Parte Diversificada⁴⁶ contemplada na organização curricular e não a militarização da escola ou do currículo.

Lei nº 8.069/1990- Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990):

Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, s/p).

Todas essas condições devem ser asseguradas por meio de serviços públicos de qualidade, além de condições dignas das famílias criarem seus filhos. Isso inclui salários e direitos trabalhistas justos. No entanto, o que presenciamos é uma política voltada aos interesses do mercado, onde os trabalhadores perdem os direitos e garantias adquiridos ao longo do tempo, como por exemplo, a Lei 13.467/2017 (BRASIL, 2017a) que trata da reforma trabalhista e da previdência. Políticas como estas dificultam ainda mais que os direitos das crianças e dos adolescentes sejam respeitados e garantidos. Mais uma vez é creditada à inserção dos militares nas escolas a solução para os problemas sociais, desconsiderando que esses problemas são consequências de ações políticas e econômicas.

Lei nº 9394/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

Art. 10: estabelece, entre outras regras, as competências dos entes federativos no âmbito educacional, sendo incumbência dos Estados: (...) III- elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; (...)

⁴⁶ Resolução 2-2017 CNE. Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado (BRASIL; ME, 2017, p. 6).

V- baixar normas complementares para o seu sistema de ensino (BRASIL, 1996, *grifos meus*).

Já demonstramos que ao regular as competências dos entes federados, a lei não autoriza a estes delegar às forças armadas, polícia militar ou bombeiro militar as questões educacionais. Elaborar, coordenar ou executar políticas públicas de educação são atribuições da esfera educacional.

Lei Distrital nº 4.751/2012 – Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012):

Já demonstramos a utilização da própria lei de gestão democrática para sustentar a legalidade da portaria. Acerca da criação de ambiente seguro, compreende-se que a escola estará segura se a sociedade estiver segura, portanto, é dever do Estado (no caso o Governo do Distrito Federal) proporcionar policiamento ostensivo, principalmente nas localidades consideradas de vulnerabilidade, onde os jovens correm maior risco de violência.

Também utilizam o projeto político-pedagógico para sustentar seu posicionamento, pois este deve seguir as orientações da Secretaria de Educação. Esta, por sua vez, elaborou o *Regimento dos Colégios Cívico-militares do Distrito Federal* que deve ser contemplado no projeto pedagógico da escola.

Por fim, entendendo que a Constituição Federal é a Carta Magna ou a Lei Maior do país, ao enquadrar a escola cívico-militar no seu artigo 26, verifica-se que ela não atende ao princípio da escola pública sob o modelo de gestão democrática, ou seja, não há licitude. Além do mais não há na Constituição nenhum artigo que permite à Polícia Militar gerir escolas, assim, qualquer procedimento excedente ou alheio às terminações constitucionais se revela abusivo. No entanto, o Ministério Público (Nota Técnica nº 001/2019) declarou a legalidade da Portaria Conjunta nº 01/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Assim como o Pecim, a Portaria Conjunta nº 01/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a), afirma que visa facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes das unidades de ensino; formar os discentes para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos; 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; diminuir a evasão escolar; melhorar os indicadores de desenvolvimento da educação básica (IDEB) que têm repercutido na mídia em geral como abaixo dos índices de qualidade requeridos pelos sistemas de avaliação em larga

escala. “[...] Melhorar os indicadores de desenvolvimento da educação básica – IDEB⁴⁷ nas instituições de ensino contempladas” (Art. 2º, item III) (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Além disso, há ainda a alegação de que o projeto visa atender critérios de vulnerabilidade social, índices de criminalidade, indisciplina, desenvolvimento humano e da Educação Básica.

Cabe enfatizar que a nota do Ideb, simplesmente, não se constitui indicadora de desenvolvimento ou qualidade da educação, uma vez que aspectos como formação, carreira, valorização dos profissionais da educação, infraestrutura das escolas, gestão etc., precisam ser considerados. Há um movimento de responsabilização unidirecional da escola e de seus profissionais sem que a eles sejam dadas as condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população. Como alerta Freitas (2003, p. 35):

[...] a escola é um pouco mais complexa do que um conjunto de variáveis a serem manipuladas, e os valores dessas variáveis são de difícil estabilização e transferência para outras situações. [...] Isso não significa dizer que nada há a ser aprendido com os estudos quantitativos e com as avaliações de larga escala. Significa que devemos colocá-los em seu devido lugar.

A elaboração dos índices deveria considerar o contexto em que a escola realiza seu trabalho, já que o nível socioeconômico dos alunos é a variável que mais se correlaciona com suas notas, tendo a maior parte de sua variabilidade explicada pelos fatores externos à escola (FREITAS, 2011). Volta-se o interesse então, para saber qual o conhecimento válido a ser tratado nas escolas, uma vez que a escola direciona seu foco para as disciplinas contempladas nas avaliações, deixando esquecidas as demais. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “*standards*” centrados em leitura e matemática (FREITAS, 2012).

Entendemos que o currículo não pode compactuar com uma proposta de construção de valores cívicos e patrióticos, pautada na hierarquia, disciplina e obediência, voltado apenas para a elevação dos indicadores de desenvolvimento da educação básica (IDEB). O Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018)⁴⁸ em nenhum momento faz menção às escolas cívico-militares e não dialoga teoricamente com esse projeto. A Proposta Pedagógica do CCM CED 07 afirma se fundamentar nos seguintes documentos:

⁴⁷ O Ideb é constituído por uma das partes do SAEB. A Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, em seu artigo 1º, institui "o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) [...]". O Aneb faz um levantamento amostral, de larga escala, externo aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual, para avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Enquanto o Anresc, através da Prova Brasil, faz um levantamento de dados censitário para avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas (ALMEIDA *et al.*, 2013).

⁴⁸ Inicialmente o Currículo em Movimento entrou em vigor para um triênio (2014-2016), contudo, ele permanece, tendo sido atualizado à BNCC em 2018. Disponíveis em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 11 abr. 2021.

A Proposta Pedagógica da escola está adequada às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao PNE, ao Currículo de Educação Básica do Distrito Federal e à Resolução 1/2009 do Conselho de Educação do Distrito Federal, nos princípios previstos na legislação Estatuto da Criança e do Adolescente, normas e portarias da Secretaria de Educação do Distrito Federal e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Está adequada também à Base Nacional Curricular Comum – BNCC (GDF; SEE, 2020, p. 33).

Quanto ao público do ensino médio, a BNCC (BRASIL, 2017b) faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2011)⁴⁹ que recomendam explicitamente a não caracterização dos estudantes desta etapa como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade (o ensino médio é constituído predominantemente por adolescentes e jovens). Contudo, tanto o Decreto federal quanto a Portaria distrital, caracterizam esses mesmos jovens e adolescentes como violentos e perigosos, atribuindo a eles a violência escolar.

A seguir apresentamos os resultados do IDEB dos Colégios Cívico-Militares que participaram do projeto-piloto em 2019, demonstrando que a presença dos militares nas escolas não garantiu a melhora do desempenho escolar dos estudantes neste sistema de avaliação. As escolas que atingiram ou superaram as metas obtiveram esses resultados antes da militarização (ensino fundamental). Para a maioria dos professores que responderam ao questionário o desempenho dos estudantes não melhorou com a chegada dos militares. Destacaram que o contexto da pandemia dificultou o processo de implementação da gestão compartilhada, no entanto, um deles afirma que *“enquanto estávamos no ensino presencial, acredito que o desempenho dos alunos é o mesmo de outras escolas e que isso não mudou durante o ensino remoto”* (13).

Lembramos que este estudo investiga o Ensino Médio, observamos no quadro a seguir que este nível de ensino não apresenta dados no portal do INEP, dessa forma não podemos corroborar com a justificativa de elevar os índices do IDEB, pois desconhecemos os resultados alcançados por essas escolas.

Quadro 20 – Resultados e Metas IDEB dos Colégios Cívico-Militares e Escolas Cívico-Militares do Distrito Federal – Dados atualizados em 15/09/2020								
Centro Educacional 3 de Sobradinho								
8ª Série/ 9º Ano – Ensino Fundamental								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Ideb observado		3.7	4.0	4.6	4.0	4.2	*	*
Metas projetadas			3.8	4.0	4.4	4.7	4.9	5.2

⁴⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pecb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 05 abr. 2021.

Quadro 20 – Resultados e Metas IDEB dos Colégios Cívico-Militares e Escolas Cívico-Militares do Distrito Federal – Dados atualizados em 15/09/2020								
3ª Série – Ensino Médio								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Ideb observado							*	*
Metas projetadas								
Centro Educacional 308 do Recanto das Emas								
8ª Série/ 9º Ano – Ensino Fundamental								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Ideb observado		2.7	3.9	3.5	3.4	2.6	*	*
Metas projetadas			2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5
3ª Série – Ensino Médio: Não existem resultados para a série informada.								
Centro Educacional 1 da Estrutural								
8ª Série/ 9º Ano – Ensino Fundamental								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Ideb observado			3.0				**	**
Metas projetadas				3.1	3.4	3.7	3.4	4.2
3ª Série – Ensino Médio								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Ideb observado		*	*					
Metas projetadas								
Centro Educacional 7 de Ceilândia								
8ª Série/ 9º Ano – Ensino Fundamental								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Ideb observado	3.0	2.7	3.4	3.5	3.5	3.8	*	3.3
Metas projetadas		3.0	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8
3ª Série- Ensino Médio								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Ideb observado							*	*
Metas projetadas								
<p>Obs:</p> <p>* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.</p> <p>** Sem média no SAEB: Não participou/ não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.</p> <p>*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.</p> <p>Os resultados sombreados referem-se ao Ideb que atingiu a meta.</p> <p>Os resultados em branco não apresentam dados no portal do INEP.</p>								

Fonte: construção da autora a partir dados disponíveis em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=119338>

Analisando as quatro escolas-piloto do programa de gestão compartilhada verificamos que o Centro Educacional 3 de Sobradinho apresentou médias superiores às estabelecidas em dois anos consecutivos no 9º ano do Ensino Fundamental antes da escola constituir o modelo de gestão compartilhada. Como a escola anterior, o Centro Educacional 303 do Recanto das Emas, apresentou médias superiores às estabelecidas em dois anos consecutivos no 9º ano do Ensino Fundamental antes da escola constituir o modelo de gestão

compartilhada. O Centro Educacional 1 da Estrutural, por sua vez, não atingiu ou superou as metas estabelecidas para o ensino fundamental e ensino médio. O Centro Educacional 7 de Ceilândia alcançou e superou as metas estabelecidas em dois anos consecutivos no 9º ano do Ensino Fundamental, também antes da escola constituir o modelo de gestão compartilhada.

A Portaria Conjunta nº 09/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b) diz no art. 10: “As UEs que integrem as EGCs deverão implementar, igualmente, o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Gestão Disciplinar-Cidadã.” Ao consultar as propostas pedagógicas dos Colégios Cívico-Militares que participaram do projeto-piloto constatamos que essas escolas pouco se referem à sua condição de escola militarizada, fazendo apenas uma pequena menção à Gestão Compartilhada em algum item de suas propostas, o que pode ser verificado no quadro a seguir.

Quadro 21 – Referências à Gestão Compartilhada nas Propostas Pedagógicas dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal – 2020
Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 03 de Sobradinho
11. PLANO DE AÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO 11.6 GESTÃO ADMINISTRATIVA A Gestão Administrativa atende tanto aos ideais da Gestão Democrática quanto da Gestão Compartilhada, cujas atribuições atendem a previsão do Regimento. A Gestão, com a implementação da Gestão Compartilhada é dividida em: Equipe Gestora Pedagógica [Diretor, Vice-Diretora, duas (2) Supervisoras Pedagógicas, um (1) Supervisor Administrativo e quatro (4) Coordenadores]. A Equipe Gestora Disciplinar é composta por um (1) Comandante/Diretor e um (1) Subcomandante, auxiliados por onze monitores.
APÊNDICE A PLANO DE AÇÃO – GESTÃO 2020/2021 A presente proposta tem como objetivo precípua contribuir para a melhoria e a democratização da Unidade Escolar, propiciando qualidade ao Ensino ofertado através do compromisso com o Processo da Gestão Democrática e Compartilhada possibilitando, assim, a formação de cidadãos críticos, participativos e atuantes nos meios nos quais se encontram inseridos; bem como valorizar os Princípios da participação, da autonomia, do pluralismo e da transparência nas práticas escolares.
Apêndice D – Portaria Conjunta nº 01/2019.
Apêndice E – Portaria Conjunta nº 09/2019.
Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 308 do Recanto das Emas
2 – HISTORICIDADE DA ESCOLA 2.2 Breve histórico da Escola Já no início do ano de 2019 a Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019, instituiu o projeto piloto no Distrito Federal de gestão compartilhada, que consiste em uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal. As duas Pastas desenvolvem ações conjuntas a fim de proporcionar uma educação de qualidade para os estudantes da Rede Pública de Ensino do DF, além de construir estratégias voltadas ao policiamento comunitário e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar. O objetivo deste projeto é promover uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania. É destinado aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O CCMDF/CED308 passou a adotar novas medidas de acompanhamento da vida escolar do aluno, informando a família, com a implantação de um sistema informatizado de controle de entrada e saída dos estudantes, a respeito de atividades pedagógicas, resultados e qualquer outra ocorrência com os estudantes. Assim, os pais passaram a receber informações diárias, em tempo real, acerca da frequência e de outros assuntos da vida escolar de seus filhos.

Quadro 21 – Referências à Gestão Compartilhada nas Propostas Pedagógicas dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal – 2020
<p>A partir daí os profissionais da educação seriam responsáveis pelos assuntos pedagógicos e os militares da PM pela parte disciplinar dos estudantes. Com isso a escola passou a ter dois diretores: sendo um disciplinar, representado pelo Major Bezerra, e o outro pedagógico, representado pelo diretor Márcio. Para as atividades militares realizadas na escola, dispõe de 12 militares nos dois turnos.</p> <p>Os militares realizam as seguintes atividades: Ordem Unida, Hora Cívica, atividades de segurança, controle dos horários de entrada e saída dos estudantes, organização das filas, disciplina em sala de aula, ética e cidadania, aplicação e controle do cumprimento de sanções aplicadas a estudante. As novas regras preveem que os estudantes não podem usar (dentro do interior da escola) brincos e pulseiras, nem usar cabelos compridos. As meninas não podem usar brincos e pulseiras grandes e nem os cabelos soltos, todos devem estar uniformizados.</p>
<p>PLANO DE AÇÃO 2020 Equipe: Monitores Policiais da Polícia Militar do Distrito; Projeto: Ordem Unida.</p>
<p>PLANO DE AÇÃO 2020 Equipe: Monitores Policiais da Polícia Militar do Distrito; Projeto: Oficina de Fotografia.</p>
<p>PLANO DE AÇÃO 2020 Equipe: Monitores Policiais da Polícia Militar do Distrito; Projeto: Oficina de Pintura em tela.</p>
Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 01 da Estrutural
<p>2. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL 2.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA</p> <p>No dia 11 de fevereiro de 2019 o ano letivo iniciou com a implementação da Gestão Compartilhada, conforme Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019, publicada no DODF nº 23, de 01 de fevereiro de 2019. No dia 13 de fevereiro de 2019 houve a primeira reunião com a Comunidade Escolar para esclarecer como seria a Gestão Compartilhada – os profissionais da educação seriam responsáveis pelo ensino-aprendizagem e os PMs pela parte disciplinar dos estudantes, continuando o diretor pedagógico com a parte que lhe compete e o diretor da PM/Major com a função disciplinar.</p> <p>O Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal CED 1 da Estrutural começou o ano letivo 2019 com a Educação Compartilhada da Secretaria de Segurança do Distrito Federal e Secretaria de Educação do Distrito Federal. A gestão democrática é composta por: Direção e Vice Direção pedagógico Administrativa, Direção e Vice Direção disciplinar e órgãos colegiados. Os militares estão realizando as atividades conforme regimento interno publicado no DODF nº 207 de 30 de outubro de 2019.</p>
<p>5.1 PRINCÍPIOS E VALORES DO CCMDF</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeito aos Direitos Humanos; • Excelência no Ensino; • Honestidade e Cidadania; • Patriotismo; • Comprometimento; • Civismo; • Hierarquia e Disciplina; • Probidade e Ética; • Meritocracia; • Camaradagem e Urbanidade; • Inovação e Criatividade; • Responsabilidade Social; • Lealdade e Amizade; • Coparticipação da Comunidade Escolar e das Corporações.
Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 07 da Ceilândia
<p>I - PERFIL INSTITUCIONAL</p> <p>A gestão colegiada conta com a participação de todos os segmentos da escola: pais, alunos, professores, servidores, gestores e Polícia Militar que, por meio de seus representantes, possam apresentar diferentes olhares, valores e ambições no sentido de assegurar a identidade da comunidade escolar.</p>

Quadro 21 – Referências à Gestão Compartilhada nas Propostas Pedagógicas dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal – 2020

2. BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA

Em janeiro de 2019 esta instituição de ensino foi devidamente selecionada para fazer parte do projeto Gestão Compartilhada entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança e Paz Social por meio da PMDF, atendendo as diretrizes do programa SOS Brasília do Governo do Distrito Federal.

A comunidade escolar foi convidada a deliberar sobre a aceitação ao Projeto por meio da Assembleia Deliberativa, porém a anuência se deu pelo processo de votação nas urnas, onde a aprovação foi de 58,46% para a implementação da Gestão Compartilhada, o que elevou a confiabilidade da adesão ao Projeto.

Hoje a regulação da escola se dá por meio da Portaria Conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019, publicada no DODF nº 207 de 30 de outubro de 2019. A Legislação própria para as Escolas de Gestão Compartilhada consta de Manual do Aluno, o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional, do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal, regulamentados pela Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019 publicada no DODF nº 207/2019.

Projeto Integrador

Título do Projeto: FUTSAL – Escola de Campeões;

Etapas: Implantação/ Treino/ Campeonatos;

Total de estudantes envolvidos: 160;

Áreas de conhecimento: Educação Física;

Equipe responsável: Batalhão Escolar e Direção do CED 07.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro, constatamos que apenas o Ced 7 de Ceilândia menciona o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar, o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional dos Colégios Cívico-militares do Distrito Federal; duas escolas relatam atividades realizadas pelos militares: Ced 308 do Recanto das Emas e Ced 7 de Ceilândia; confirmando o projeto de gestão compartilhada em alinhamento ao Pecim, que prevê a inserção de disciplinas próprias à cultura cívico-militar, tais como ética e cidadania, banda de música, musicalização, esportes e ordem unida.

As Escolas de Gestão Compartilhada, deverão obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, acrescidas de atividades inerentes à cultura cívicomilitar, tais como ética e cidadania, ordem unida, banda de música, musicalização, esportes e teatro, objetivando o bem-estar social, como atividades extracurriculares (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

De acordo com os coordenadores pedagógicos do CCM Ced 7 não houve supressão ou acréscimo de disciplinas no currículo, entretanto, um coordenador relata a inserção de esportes que para ele, não são necessariamente disciplinas.

No próximo tópico contextualizamos a organização do trabalho pedagógico do CCM Ced 7 e sua relação com as portarias de implementação das escolas de gestão compartilhada. Trazemos os tópicos Proposta pedagógica, Currículo em Movimento e Gestão Pedagógica e Disciplinar, revelando as contradições expostas pelas impressões dos docentes e coordenadores.

6.1 Organização do trabalho pedagógico no CCM Ced 7 de Ceilândia

Nos valem dos questionários aplicados aos professores e coordenadores; a Proposta Pedagógica da instituição; os documentos oficiais das escolas de gestão compartilhada: as portarias, manual e regimentos; Currículo em Movimento e Gestão Compartilhada para trazer à tona algumas reflexões importantes dadas as condições de pesquisa que o contexto atual nos impôs.

Para melhor leitura e compreensão, cada tópico trata de uma dimensão do trabalho pedagógico, embora eles não se separem. Acreditamos que dessa forma ficará mais fácil relacionar ou comparar esse modelo de escola proposto e implementado pelo governo do Distrito Federal e os colégios militares.

Apresentamos as percepções dos professores e coordenadores acerca do currículo, do Currículo em Movimento e do planejamento didático dentro de uma realidade em que a gestão da escola foi dividida e, assim, parte do trabalho que é em essência, função da escola, foi entregue à polícia militar.

Quando falamos em trabalho pedagógico nos referimos a uma categoria que sintetiza aspectos que têm por base os seguintes pressupostos: a) é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos; c) é pedagógico, portanto, especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; d) é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político (FUENTES; FERREIRA, 2017).

(14) O currículo é fundamental para a organização do nosso trabalho pedagógico. A prática me fez constatar isso.

(10) É de fundamental importância para um trabalho coordenado e integrado. O Currículo é um importante documento norteador do nosso trabalho.

O trabalho pedagógico, segundo Fuentes e Ferreira (2017), se realiza em quatro dimensões interligadas como totalidade: dimensão histórico-ontológica, dimensão pedagógica, dimensão social e dimensão política. Discorreremos brevemente sobre cada uma delas para contextualizar o trabalho da escola investigada na totalidade destas dimensões. Ressaltamos que os autores fundamentam seus conceitos na pedagogia histórico-crítica.

- *Dimensão histórico-ontológica:* entendimento do conceito de trabalho como ação intencional, propriamente humana, com o objetivo de transformar a natureza e propiciar a existência material dos seres. O trabalho pedagógico compreende sua

perspectiva educativa, de formação de consciência, de socialização de conhecimento, de aperfeiçoamento, de humanização – ao encontro dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Por ser pedagógico, o trabalho pedagógico evidencia a dimensão histórico-ontológica, constitutiva e prospectiva desse modo de trabalho;

- *Dimensão pedagógica:* incorpora ao trabalho os aspectos teóricos e filosóficos, alinhando-os e articulando-os com foco na sua finalidade específica, na produção do conhecimento a partir de uma determinada teoria pedagógica, ou seja, um trabalho organizado e estruturado segundo uma base teórica apropriada. Não é prática pedagógica nem didática, pois está imbricado em um projeto pedagógico, individual e coletivo e envolve a Pedagogia como um todo;
- *Dimensão social:* a educação e o pedagógico são sociais por excelência. Dessa forma, é na dimensão social que os sujeitos efetivam o trabalho pedagógico, constituindo de fato o processo educativo. “[...] a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social” (SAVIANI, 2011);
- *Dimensão política:* estruturada a partir do sujeito, das relações de poder no interior do espaço educativo e em sua articulação com as relações de poder no plano social mais amplo. Os interesses de classes antagônicas na sociedade capitalista levam às disputas de poder. Cabe ao Estado a ação regulatória por efeito das políticas públicas. A educação passa a ser um elemento modulador da cidadania política dos indivíduos, estabelecendo para os sujeitos uma forma socialmente aceitável no que concerne aos padrões de sociabilidade, produção e consumo.

Compreendemos a partir de Lima e Silva (2020) que a escolarização formal deve garantir que o conhecimento científico acumulado pela humanidade seja devidamente reelaborado, discutido e repensado nas instituições educativas. Portanto, é fundamental alinhar a forma como o conhecimento está estruturado (currículo) à maneira que a escola se organiza metodologicamente na consolidação de suas ações (didática) e ao processo de percepção da maneira que a organização do trabalho pedagógico é colocada em prática (avaliação). Os grandes responsáveis por fomentar o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico, do projeto político pedagógico e do currículo da instituição de ensino são a gestão, o professor em sala de aula e o coordenador pedagógico.

A partir desta contextualização apresentamos a proposta pedagógica da escola.

6.2 Proposta Pedagógica

De acordo com a Portaria nº 09/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), capítulo III, as escolas de gestão compartilhada devem implementar, igualmente, o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Gestão Disciplinar-Cidadã, aprovado por portaria conjunta subscrita pelo Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal e pelo Secretário de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal.

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), em contradição à portaria, garante que cada escola construa seu projeto político-pedagógico e sua proposta curricular por meio de discussões coletivas entre os diversos segmentos (gestores, professores, funcionários, pais e alunos), pois assim é possível a aproximação entre o conhecimento universal e o conhecimento local. Os Colégios Cívicos-Militares do Distrito Federal (CCMDF) ao construírem suas propostas pedagógicas em acordo com a Gestão Disciplinar e viabilizar a sua execução, vão na contramão do que é afirmado e garantido no currículo.

A Proposta Pedagógica do CCM CED 7 (GDF; SEE, 2020) em todo seu corpo faz uma única menção ao projeto de gestão compartilhada:

Em janeiro de 2019 esta instituição de ensino foi devidamente selecionada para fazer parte do projeto Gestão Compartilhada entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança e Paz Social por meio da PMDF, atendendo as diretrizes do programa SOS Brasília do Governo do Distrito Federal.

A comunidade escolar foi convidada a deliberar sobre a aceitação ao Projeto por meio da Assembleia Deliberativa, porém a anuência se deu pelo processo de votação nas urnas, onde a aprovação foi de 58,46% para a implementação da Gestão Compartilhada, o que elevou a confiabilidade da adesão ao Projeto.

Hoje a regulação da escola se dá por meio da Portaria Conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019, publicada no DODF nº 207 de 30 de outubro de 2019. A Legislação própria para as Escolas de Gestão Compartilhada consta de Manual do Aluno, o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional, do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal regulamentados pela Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019 publicada no DODF nº 207/2019 (GDF; SEE, 2020, p. 12 e13).

Acerca da deliberação sobre a aceitação do projeto citada na proposta pedagógica, verificamos que não houve engajamento dos professores (do ensino médio) para implementação da gestão compartilhada, o que desmente o pleito realizado para consolidar o projeto que já era oficialmente consumado, já que o corpo docente no ano de 2020 era constituído, em sua maioria, por professores que não estavam na escola no ano anterior e por isso não optaram pela Gestão Compartilhada. Dos quinze professores participantes, onze não atuavam na escola quando a gestão compartilhada foi implementada, destes, três trabalham no regime de contrato temporário. Três professores trabalhavam na escola durante o processo de implementação da gestão compartilhada e fizeram a opção de permanecer na nova

configuração. Um professor efetivo (aprovado em concurso público) chegou após a transição e optou pela escola devido à proximidade de sua residência. Os docentes em contratação temporária afirmaram que não escolheram a escola, foram lotados pela coordenação regional de ensino.

Apresentamos, a seguir, as dimensões da Gestão Pedagógica, Gestão das aprendizagens e dos resultados educacionais e Gestão Administrativa a partir do plano de ação para o desenvolvimento da proposta pedagógica do CCM CED 07. Em nenhuma delas há referência à Gestão Disciplinar.

Quadro 22 – Plano de Ação – Desenvolvimento da Proposta Pedagógica – 2020-2021 Gestão Pedagógica				
Metas	Estratégias	Avaliação das ações	Responsáveis	Cronograma
Reduzir a evasão escolar e a repetência escolar.	Fazer o acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem; Aplicar estratégias do PDE. Favorecer a participação no projeto Escola Integral.	Se dará ao longo do processo pedagógico.	Coordenação / Direção	2020 à 2021
Garantir a permanência e elevar os índices de aprendizagem e aprovação;	Aplicar as estratégias do PDE. Garantir a participação em projetos de Xadrez, Futsal, Escola Integral entre outros.	Se dará ao longo do processo pedagógico.	Coordenação / Direção	2020 à 2021
Garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais;	Aplicar estratégias do PDE Aplicar projeto Leitura e rodução de texto.	Se dará ao longo do processo pedagógico.	Coordenação / Direção	2020 à 2021
Atuar como pólo gerador e multiplicador de produção de conhecimento e cultura.	Desenvolver atividades culturais com a participação de toda a comunidade escolar. Aplicar os vários projetos contidos no PP.	Se dará ao longo do processo pedagógico.	Coordenação / Direção	2020 à 2021
Capacitar o professor por meio de cursos de formação e aperfeiçoamento dentro e fora da escola.	Estimular o professor a participar de cursos na área da educação e de cursos de formação oferecidos pela EAPE e/ou outras institutos de formação.	Se dará ao longo do processo pedagógico.	Coordenaçã/ Direção	2020 à 2021

Fonte: Proposta Pedagógica do CCM CED 07 de Ceilândia (GDF; SEE, 2020, p. 81-86).

Observamos que a responsabilidade pela gestão pedagógica fica a cargo da direção e coordenação. Os professores, protagonistas nesta dimensão que trata obrigatoriamente da organização curricular, não aparecem. Embora os docentes sejam contrários à inteferência dos militares nas salas de aula, se sentem confortáveis com a atuação dos militares na gestão didático-pedagógica prevista no projeto de gestão compartilhada.

- (3) *Confortável, eles não interferem no meu trabalho.*
- (5) *Militares só cuida da disciplina e da ordem, não interferem no pedagógico*
- (11) *Tranquilo. Não vejo ou sou incomodado por eles.*

Os professores se consideram representados pelo currículo trabalhado na escola, mesmo não sendo os protagonistas de sua gestão. Borges e Silva (2016) defendem a participação dos professores na organização curricular por serem eles os principais agentes modeladores dos currículos. A participação ativa dos docentes se torna imprescindível para a finalidade a que a instituição se propõe. As problematizações surgidas nesse momento do trabalho coletivo propiciam questionar as concepções que fundamentam o trabalho pedagógico, levando à reflexão acerca das práticas desenvolvidas pela escola. De qualquer forma, a dimensão pedagógica não é atribuição dos militares.

- (7) *[...] Dentro da sala de aula qualquer barulho a mais eles já entram sem pedir licença e perguntam o que está acontecendo. Acho uma invasão no nosso trabalho.*
- (13) *A presença dos militares só me incomoda quando eles se impõem de forma autoritária com alunos nos corredores e salas de aula ou em coordenação pedagógica.*

A construção da proposta pedagógica exige reflexão crítica sobre as finalidades da educação e da escola e sobre sua função social, questões fundantes para a definição de estratégias operacionais e ações a serem desenvolvidas coletivamente (SILVA *et al.*, 2020). No entanto, a maioria dos docentes não se incomoda com o desvio de função dos militares na atuação pedagógica, contudo, há contradição entre os docentes, alguns afirmam que não há intervenção no pedagógico, outros dizem que há.

Todas as atividades que acontecem na escola devem considerar os objetos, fenômenos e acontecimentos na totalidade social de que fazem parte (CIAVATTA, 2019). As metas “reduzir a evasão escolar e a repetência escolar, garantir a permanência e elevar os índices de aprendizagem e aprovação, garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais”, são contraditórias às 5.521 advertências⁵⁰ disciplinares aplicadas aos estudantes somente no ano letivo de 2019.

Quanto a “favorecer a participação no projeto Escola Integral”, a concepção de educação integral assumida pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 25) “pressupõe que todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares”. Portanto, a presença da polícia na escola também é currículo, e a ampliação do tempo na

⁵⁰ Disponível em : <http://www.pmdf.df.gov.br/index.php/institucionais/24662-200-dias-de-comando-da-pmdf-mostra-um-trabalho-energico-e-com-excelentes-resultados> Acesso em: 28 out. 2020.

escola sob a vigilância policial não pode constituir estratégia para redução da evasão e repetência escolar.

(13) Acredito que excesso de disciplina não cria indivíduos com capacidade crítica e dispostos a lutar por uma sociedade melhor, cria apenas indivíduos obedientes e que não questionam o que e por que estão obedecendo, ou seja, indivíduos mais fáceis de serem manipulados pelo Estado.

A função social da escola é modificada pela adequação da proposta pedagógica à lógica organizacional dos quartéis cuja disciplina rígida e repetitiva visa preparar sujeitos obedientes e subordinados às normas e regras (SILVA *et al.*, 2020).

Com referência a “desenvolver atividades culturais com a participação de toda a comunidade escolar”, o Currículo em Movimento (2014; 2018) se apoia no multiculturalismo, afirmando não ser possível desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças. A presença dos militares na escola revela essas relações.

(14) Acredito que essas práticas repressivas atrapalham a formação de jovens porque os ensinam a ter medo e obedecer às hierarquias. Precisamos de jovens crítico e que aprendam a desenvolver o respeito por todas as pessoas, independentemente de status e hierarquias.

Essas ações impostas à escola e à comunidade objetivam exercer o controle sobre conteúdos relacionados às questões de gênero, raça, sexualidade, multiculturas, considerados perniciosos às crianças e jovens (SILVA *et al.*, 2020). As escolas escolhidas para participar do projeto são escolas das periferias onde os estudantes são obrigados a entrar no padrão de corte de cabelo, disciplinamento dos corpos, sendo obrigados a se desfazer de suas identidades e culturas.

(12) Jovens ficarem três anos (ou mais) numa realidade de controle e disciplina fundamentada na autoridade arbitrária não desenvolvem autonomia. Desenvolvem mais é heteronomia e conformismo.

Os estudantes acabam sendo os mais afetados. A proposta pedagógica e o currículo são colocados em prática impondo o controle de suas mentes e corpos por meio de normas e regras de comportamentos, limites à expressão, restrições quanto a vestimentas, ornamentos e estilos de cabelos. Soma-se a isso a aprovação de currículo nacional por meio da instituição de base nacional comum para a educação, culminando no esvaziamento dos currículos escolares.

A seguir apresentamos quadro com o plano de ação para desenvolvimento da proposta pedagógica e gestão das aprendizagens (Quadro 23).

Quadro 23 – Plano de Ação – Desenvolvimento da Proposta Pedagógica – 2020-2021 Gestão das aprendizagens e dos resultados educacionais				
Metas	Estratégias	Avaliação das ações	Responsáveis	Cronograma
Proporcionar um aprendizado global que desenvolva os três pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver;	Garantir ao aluno a aplicação avaliação Interdisciplinar / multidisciplinar, a avaliação específica e a avaliação de projeto interdisciplinar.	Será realizado ao final de cada processo educacional ou resultados obtidos.	Professores/ Coordenação / Direção	2020 à 2021
Elevar os índices de aprendizagem e aprovação;	Fazer o acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem; e aplicação de projetos. Aplicar o projeto Reminiscências.	Será realizado ao final de cada processo educacional ou resultados obtidos.	Professores/ Coordenação / Direção	20% a cada ano até 2021
Elevar os resultados da Prova Brasil e da Prova Diagnóstica	Aplicar projeto Prova Brasil e desenvolver projetos e programas que visem o atendimento do aluno dentro do contexto sócio- econômico e político em que vive; Aplicação da Prova Diagnóstica; Estimular a participação dos alunos fazendo a integração entre as competências e habilidades a serem trabalhadas e suas vivências.	Será realizado ao final de cada processo educacional ou resultados obtidos.	Professores/ Coordenação / Direção	20% a cada ano até 2021

Fonte: Proposta Pedagógica do CCM CED 07 de Ceilândia (GDF; SEE, 2020, p. 81-86).

Fica evidente o foco da escola nas concepções pedagógicas voltadas à padronização e controle sobre a cultura escolar e as outras categorias do processo pedagógico, por meio dos exames de larga escala e da base nacional comum fundamentada no ensino por competências, reforçadas pela padronização dos corpos e comportamentos da cultura militar imposta aos estudantes e professores. Isso é comprovado na fala dos docentes:

(14) *Penso que o foco do ensino público deveria ser outro: como formar pessoas mais críticas e participativas na sociedade de forma respeitosa e inclusiva. Os militares pregam uma única forma de vestimenta, de comportamento e de atitudes, ou seja, querem a padronização e o controle. Sou totalmente contrária.*

(10) *Se eles vieram para somar, tudo bem. Sou contra a interferência dos militares na vestimenta dos professores, por exemplo. O respeito que devo a eles é o mesmo respeito que devo a qualquer um na escola, do servidor da limpeza à direção da escola, Não me sinto bem tendo que me submeter a uma hierarquia rígida que é como eles aplicam a si mesmos. Consta como norma para 2021 que todo professor traje jaleco, isso sou absolutamente contra*

A escola propõe um “aprendizado global que desenvolva os três pilares da educação:

aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver”, defendidos pelas pedagogias do “aprender a aprender”. As verdadeiras intenções dessa concepção podem ser resumidas em: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo e não os transmitidos por outros indivíduos; é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração e construção de conhecimentos do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas; a atividade do aluno deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (DUARTE, 2001b). O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população.

A seguir apresentamos quadro a partir do plano de ação para o desenvolvimento da proposta pedagógica do CCM CED 07, com ênfase na Gestão Administrativa.

Quadro 24 – Plano de Ação – Desenvolvimento da Proposta Pedagógica – 2020-2021 Gestão Administrativa				
Metas	Estratégias	Avaliação das ações	Responsáveis	Cronograma
Qualificar e fortalecer as ações administrativas em função da área pedagógica; Buscar ações que visem a formação, qualificação, otimização da área administrativa.	Oferecer e/ou incentivar a formação continuada.	Será realizado por todos ao usar os serviços.	Direção.	2020 à 2021
	Oferecer e/ou incentivar a formação continuada.	Será realizado por todos ao usar os serviços.	Direção.	2020 à 2021

Fonte: Proposta Pedagógica do CCM CED 07 de Ceilândia (GDF; SEE, 2020, p. 81-86).

Do mesmo modo que o Pecim, os militares – Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal – atuarão na gestão administrativa e disciplinar dos colégios cívico-militares sob a justificativa de atender critérios de vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica. A portaria não esclarece os critérios utilizados para aferir e determinar essas condições. De acordo com a Portaria nº 09/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b):

O desenvolvimento das atividades nas Escolas de Gestão Compartilhada compreende-se por meio da Gestão Estratégica, da Gestão Pedagógica e da Gestão Disciplinar-Cidadã: **Gestão Estratégica**, sob responsabilidade conjunta da SEEDF e da SSP/DF, atua por meio do Comitê Gestor e é responsável por estabelecer diretrizes, realizar o monitoramento e avaliar os resultados das Escolas de Gestão Compartilhada. **Gestão Pedagógica** é desempenhada pela SEEDF e compreende a formulação e implementação do Projeto Político-Pedagógico das UEs, em

consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Gestão Disciplinar-Cidadã**, sob responsabilidade e coordenação da SSP/DF, é executada por meio da PMDF e do CBMDF e compreende ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética do corpo discente.

Afirma que a Gestão Pedagógica e a Gestão Disciplinar-Cidadã possuem o mesmo nível de hierarquia, realizam suas atividades de maneira autônoma, independente e harmônica, conforme suas atribuições, por meio do apoio recíproco, em atenção ao princípio da gestão democrática do ensino público. As decisões decorrentes de cada gestão não estão condicionadas à aprovação da outra, no entanto, deverão ser levadas ao seu conhecimento, com o devido dever de consideração. Constituem as duas esferas de gestão:

Pedagógica-Administrativa:

Diretor Pedagógico-administrativo;
Vice-Diretor Pedagógico-administrativo;
Supervisor Pedagógico-administrativo;
Chefe de Secretaria.

Disciplinar-Cidadã:

Comandante-Disciplinar;
Subcomandante-Disciplinar;
Supervisor Disciplinar e de atividade Cívico-Cidadã;
Instrutor/Monitor.

(12) Há muitos estudantes tensos e insatisfeitos com a postura dos militares. Uma das falas que mais ouço: "tratam a gente sempre como suspeito".

Em contradição, a Proposta Pedagógica do CCM Ced 7 afirma que a “Direção-Órgão máximo na estrutura administrativa da escola, é composta pela Diretora, Vice-Diretora, Secretário Escolar e os Supervisores, e tem como finalidade administrar a unidade de ensino, atuando na parte pedagógica, administrativa e financeira” (GDF; SEE, 2020, p. 14). Não encontramos nenhuma referência à gestão disciplinar na proposta pedagógica da escola.

(10) Até o presente momento nada alterou e penso que deve continuar assim - não houve interferência da gestão compartilhada nesse quesito.

A gestão democrática⁵¹ da rede pública do Distrito Federal, quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os princípios da participação da comunidade escolar por meio de órgãos colegiados nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, e da

⁵¹ Lei Distrital nº 4.751/2012-Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012).

autonomia das unidades escolares nestes aspectos, respectivamente. Contudo, a portaria foi criada e colocada em prática sem passar pelo órgão colegiado. Tentam justificar pelo processo de votação da comunidade escolar, a implementação da gestão compartilhada, distorcendo a lei. O artigo 244 da Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF) diz que a competência para o estabelecimento de normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal é do Conselho de Educação do Distrito Federal, e não se verificou a consulta prévia sobre a conveniência e legalidade do projeto em face do Conselho (NUNES, 2019).

São princípios da gestão democrática:

- 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;
 - III- autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
 - VI- democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento.
- Art. 4º Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.
- Parágrafo único. Cabe à unidade escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação (DISTRITO FEDERAL, 2012, s/p).

Utilizam-se da própria lei de gestão democrática para sustentar a legalidade da portaria. O Conselho Escolar⁵² – órgão colegiado com representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar, tem o objetivo de fortalecer e ampliar a participação da comunidade: família, alunos, professores e funcionários no bom funcionamento da escola, contribuindo para a organização e aplicação de recursos e para a organização de planos, metas e projetos escolares garantindo, assim, uma gestão democrática do ensino. Cabe ao Conselho, por sua função deliberativa, a tomada de decisões relativas a diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras quanto ao direcionamento das políticas públicas, desenvolvidas no âmbito escolar.

O próximo tópico contextualiza as percepções dos coordenadores e docentes acerca do currículo e do currículo em movimento.

6.3 Organização Curricular e o Currículo em Movimento

Os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014) estão pautados nas Teorias Crítica e Pós-Crítica. Segundo o

⁵² NAVARRO, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ce_cad1pdf.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

documento este Currículo propõe um projeto de educação que considere o cidadão que se pretende formar e a sociedade que se almeja construir.

(7) Contraditório! Se há um currículo no qual devemos utilizar essa pedagogia voltada para o crítico, para o conhecimento disponível, para as interações sociais e condições de vida, o militarismo dentro da escola abafa toda essa concepção.

A importância teórica é relevante pois define a intencionalidade política e formativa, expressa concepções, assume uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola. Para a Pedagogia histórico-crítica, o Currículo:

(...) é compreendido como expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre a escola e a sociedade. Como resultado, ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo (MALANCHEN, 2016, p. 176).

A partir da Teoria Crítica, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018), coloca em evidência as contradições que parecem naturais na sociedade, como as desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (PUCCI, 1995; SILVA, 2003).

(12) Para mim, não há relação. É contraditório a militarização de escolas públicas com a pedagogia histórico-crítica.

O compromisso da educação, nesse sentido, é possibilitar que os estudantes provenientes da classe trabalhadora possam compreender as condições e contradições que organizam a sociedade capitalista, dando condições a estes de emancipação e transformação da realidade na qual estão inseridos a partir de um currículo que considere conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

(3) Como eu disse, os militares não interferem nas relações pedagógicas entre professor e aluno.

(4) Pouco conheço.

(15) Isto aí não tem nada a ver, a presença dos militares só vem pra somar.

- (9) *Estive pouco tempo na escola para entender o papel pedagógico dos militares no ensino, por isso prefiro não opinar.*

Revelou-se que grande parte dos professores parece pouco conhecer do Currículo em Movimento do Distrito Federal e sua fundamentação na Pedagogia Histórico-crítica de Demerval Saviani e na Psicologia Histórico – Cultural de Vigotsky. Considerando-se que a organização pedagógica e curricular é fundamentada por esse documento, a finalidade da educação como emancipação pela *práxis* docente pode ficar comprometida já que sem intenção, sem objetivos definidos, o trabalho do professor corre o risco de ficar resumido a mera atividade desconectada da totalidade. “Vários atos desarticulados ou justapostos casualmente não permitem que se fale em atividade; é preciso que os atos singulares se articulem ou estruturem, como elementos de um todo [...]” (VÁSQUEZ, 2007, p. 186).

Embora não tenham clareza sobre o currículo em movimento, os professores se consideram representados em suas disciplinas e dizem ter por parâmetro este documento.

- (13) *O currículo da escola não foge do que é cobrado no currículo em movimento e traz diversidade de conteúdos de forma democrática.*
- (14) *Sim, porque utilizo o currículo em movimento como parâmetro.*

Essa contradição pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem, pois os docentes acabam por valorizar as normas que reforçam a função disciplinar da escola e como modelador do currículo é ele o mediador dessas normas no contexto de sala de aula. “O docente pode acentuar voluntariamente a parte das coações para reduzir a parte da iniciativa e da responsabilidade dos alunos” (POSTIC, 1990, p. 165 *apud* SILVA *et al.*, 2020, p. 18).

- (10) *Sim, nada de seu conteúdo vai contra minha formação ou ideologia.*

Quanto à relação deste currículo com a presença dos militares na escola, a terça parte dos professores que responderam ao questionário consideram esta relação contraditória e destacaram os quesitos militarização, criticidade, padronização, obstáculo à diversidade e inclusão e não realização da proposta metodológica proposta pelo currículo da rede como o diálogo, a problematização e a instrumentalização.

- (7) *O currículo está de acordo com as propostas da minha disciplina e me sinto representada. Temos liberdade para compor nossas aulas. O que me incomoda é a presença desse militarismo. Ele nos é imposto. Neste momento de aulas remotas nem me lembro que estou trabalhando em uma escola de gestão compartilhada. Graças a deus.*

De acordo com o regulamento dos colégios cívico-militares (GDF; SESP, 2019c) a organização curricular deve seguir as orientações do Currículo em Movimento do Distrito

Federal, já alinhado à BNCC. Quando da implementação da Organização Curricular, constante no Projeto Pedagógico deste regulamento, deve-se assegurar:

- A concepção de Educação Integral, base teórico-metodológica calcada na pedagogia histórica-crítica e na psicologia histórico-cultural;
- Os seguintes eixos transversais: educação para a diversidade; educação para a sustentabilidade; cidadania e educação em e para os direitos humanos; e outros;
- Os princípios epistemológicos para um currículo integrado;
- A avaliação para as aprendizagens fundamentada nos princípios da avaliação formativa;
- Os objetivos de aprendizagem, conteúdos, procedimentos/metodologias e avaliações;
- As matrizes curriculares;
- Os métodos, as técnicas e os materiais de ensino/aprendizagem adequados à comunidade a partir do contexto dos alunos.

Em contradição ao exposto, entre os princípios⁵³ e valores fundantes dos colégios cívico-militares do Distrito Federal estão: hierarquia⁵⁴ e disciplina; patriotismo e cidadania; civismo; probidade e ética; meritocracia; excelência no ensino; inovação e criatividade; camaradagem e urbanidade; coparticipação da comunidade escolar e das Corporações; responsabilidade social; lealdade e amizade.

13) Acredito que a hierarquia e a disciplina ATRAPALHAM a emancipação dos jovens da classe trabalhadora, pois uma escola que inibe o pensamento crítico da classe trabalhadora é uma escola que só vem pra atrapalhar a emancipação dessa classe. Se a classe trabalhadora precisa se adequar a um padrão de cabelo, roupa, cultura que não é seu ela não está, de forma alguma, sendo emancipada.

Esses são os princípios basilares dos colégios militares (do exército, da polícia militar e do corpo de bombeiros militar) que se justificam pela característica primeira dessas escolas. No entanto, corroborando com Freitas (2018), quando isso se aplica às instituições públicas de regime democrático declara seu alinhamento às políticas neoliberais fortemente

⁵³ Os militares claramente têm que incorporar, em alto grau, valores que pressupõem forte sujeição à alteridade, atributos da área afetiva entre os quais os mais típicos são talvez **disciplina**, **lealdade**, espírito de corpo e **patriotismo**. [...] e à imposição da vontade aos outros, está ligada à própria natureza da função do militar, que deve ser **adestrado** para se impor pelo instrumento mais radical e traumático de poder, a **violência**, a **força física**; mas deve, ao mesmo tempo, ser **disciplinado** o suficiente para que sua habilitação – repetindo os termos de HUNTINGTON (2003, 14) – “só seja utilizada a bem de objetivos **socialmente aprovados**” (GITIRANA, 2010, p. 58, *grifos meus*).

⁵⁴ Do latim *hierarchia*. Ordem que existe de forma a priorizar um membro, poderes, categorias, patentes e/ou dignidades de suas organizações; qualquer classificação que tenha como base as relações entre superiores e dependentes. Hierarquia militar: organização disposta de acordo com os níveis de autoridade ou de chefia das forças armadas (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 07 março 2021).

implementadas pelos governos federal e distrital que colocaram em ação a militarização das escolas públicas.

(12) Contribui para manter o status quo. É um projeto de governo. Espero que no fim do governo Bolsonaro-Ibaneis isso acabe. Muitos dos policiais aqui no CED7 só afirmam que "estão ajudando para o mercado de trabalho" com as imposições que fazem. Ainda não ouvi de nenhum deles sobre ajudar os alunos a não evadirem, não reprovarem, incentivo pra fazer faculdade, curso técnico...

(7) Acredito que a forma atual que os militares agem nas escolas não contribuem para a emancipação dos jovens, mas sim os podam. Muitos dos jovens sentem medo, são reprimidos e fazem o que é imposto para estarem na escola. Essa hierarquia e disciplina imposta não emancipa ninguém.

O regulamento (GDF; SESP, 2019c) assegura que nos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal está garantida a liberdade pedagógica. Dentre essas garantias podemos citar:

- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Permeabilidade da secretaria de estado de segurança pública na liberdade pedagógica, atuando na gestão disciplinar e no enfrentamento da violência no ambiente escolar;
- Coparticipação, equilíbrio e harmonia nas decisões de aperfeiçoamento e extensão do projeto;
- Atuação do professor dentro de sua área do conhecimento sem interferências externas, com autonomia didático-pedagógica.

(14) Acredito que estão em desacordo. A militarização das escolas tem a ver com resquícios da Ditadura Militar no Brasil e com o contexto político ultraconservador que estamos vivendo. A escola deve ser um espaço de crítica, democrático e onde as pessoas são incluídas. Ouvi murmurinhos na escola do tipo "Se não está satisfeito, saia", por pessoas que trabalham na escola mas de forma extra oficial. Ou seja, uma postura totalmente contrária à democracia e à diversidade.

Como se vê ao mesmo tempo em que assegura a liberdade pedagógica, impõe a autoridade militar a partir da ideia de que os alunos são violentos e por isso precisam ser disciplinados para aprender, ao contrário do que afirma a fundamentação do Currículo em Movimento (Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Cultural). O regime disciplinar militar praticado aos alunos e também aos professores revela a contradição entre a perspectiva teórica e o modelo de educação militar. “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência

simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 26). A esse respeito, dos quinze professores que responderam ao questionário, cinco consideraram contraditória a relação do currículo em movimento com a militarização.

(13) O currículo em movimento valoriza a capacidade crítica do aluno e a militarização tira isso do aluno. Penso assim, pois o aluno na escola militarizada precisa ser padronizado (mesmo cabelo, sem brincos, rituais militares, etc.) e isso tira a liberdade de expressão do aluno. Um dia o policial justificou que os alunos deveriam padronizar seus cabelos, porque seria assim no mercado de trabalho, mas, ao meu ver, a juventude deveria estar questionando essas padronizações no mercado de trabalho que por muito tempo e até os dias de hoje vem oprimindo o marginalizado (o negro, o lgbtqi+, o muçulmano, etc.).

As falas dos professores confirmam o que diz Bourdieu (2007) de que o sistema educacional consegue reproduzir por meio de uma violência simbólica as relações de dominação, reproduzindo de maneira diferenciada a ideologia da classe dominante pela doutrinação e dominação, que força as pessoas a pensarem e a agirem de tal forma que não percebem que legitimam com isso a ordem vigente.

De acordo com os coordenadores, a Secretaria de Educação do Distrito Federal não apresentou proposta curricular específica para a escola ao implementar o programa das escolas de gestão compartilhada e, segundo eles, o projeto pedagógico ainda está em aperfeiçoamento após a militarização. Contudo, houve adequação no regimento escolar com relação à disciplina dos estudantes.

(8) O pedagógico não foi modificado.

(9) No pouco tempo que estive na escola não notei nenhuma diferença em relação a outras escolas onde trabalhei.

Dos quatro coordenadores que responderam ao questionário, três afirmam que não houve adaptação/adequação no currículo da escola, entretanto, um deles descreve adequações do ambiente físico; algumas aulas de esportes; ordem unida e cantar o hino nacional; regras de uniformes; adequações na sala de aula e na apresentação na entrada do professor; reuniões com os pais e responsáveis; avisos e encaminhamento disciplinar. Três deles afirmam que durante a organização do trabalho pedagógico, em específico a organização curricular, não há a participação dos militares, entretanto, um descreve que algumas vezes eles participaram das reuniões coletivas com professores. Os quatro asseguraram que não houve supressão de disciplinas no currículo, dois deles afirmam não terem acrescentado disciplinas, entretanto,

um coordenador relata a inserção de esportes que, para ele, não são necessariamente disciplinas.

A seguir apresentamos quadro com a matriz curricular para o Ensino Médio e quadro com a carga horária semanal, conforme proposta pedagógica do CCM Ced 7.

Quadro 25 – Matriz Curricular para o Ensino Médio			
COLÉGIO CÍVICO-MILITAR CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA			
CURSO: Semestralidade - Ensino Médio – 1º, 2º e 3º séries			
MODALIDADE: Regular		REGIME: Anual	TURNOS: Diurno
Constituição do Currículo		Componente Curricular	Carga Horária Semanal= 30 aulas
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua	4
		Português	4
		Arte	2
		Educação Física	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA SUAS TECNOLOGIAS	Física	4
		Química	4
		Biologia	4
		Matemática	3
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Filosofia	4
Sociologia		4	
Geografia		4	
História		4	
PARTE DIVERSIFICADA	PDI (Bloco I) TEMAS TRANSVERSAIS	1	
	PDII: (Bloco II) Geometria Obras do PAS Brasília 360º	1	
	PDIII: Redação (Bloco II) Mulheres Inspiradoras Alquimia das palavras Brasília 360º	2	
Total de Carga horária		1000 horas ao ano, jornada diária de cinco horas.	
Total de turmas		34	

Fonte: Proposta Pedagógica do CCM CED 07 de Ceilândia (GDF; SEE, 2020, p. 88).

Temos aqui um total de 30 horas/aula por semana sendo 1000 horas/ano e jornada diária de 5 horas, regime semestral com uma língua estrangeira. Não consta na matriz os componentes extracurriculares previstos nas portarias de implementação das escolas de gestão compartilhada: ética e cidadania, banda de música, musicalização, esportes e ordem unida. Como não há optante pela disciplina de Ensino Religioso, esta carga horária foi dedicada à Matemática para o desenvolvimento do ensino de Geometria. Fica o professor responsável por este conteúdo por preencher apenas um diário, visto que foi feita a inclusão desta aula no componente curricular de matemática. A título de comparação, a matriz do Colégio Dom Pedro II- CBMDF, por sua vez, traz 31 horas/aula semanais com carga-horária

de 6 aulas diárias, sendo que no dia da formatura semanal a carga-horária é de 7 aulas, regime anual com duas línguas estrangeiras.

Quadro 26 – Matriz Carga Horária Semanal – Ensino Médio				
Regime	Bloco I	Carga Horária	Bloco II	Carga Horária
ANUAL	Língua Portuguesa	04	Língua Portuguesa	04
	Matemática + Geometria	03	Matemática + Geometria	03
	Educação Física	02	Educação Física	02
SEMESTRAL	História	04	Geografia	04
	Filosofia	04	Sociologia	04
	Biologia	04	Física	04
	Química	04	Arte	04
	Inglês	04	Espanhol	02
	Projeto Interdisciplinar I PD I	01	Projeto Interdisciplinar II PD II	01
			Projeto Interdisciplinar III PD III – Redação	02
Total semanal		30	Total semanal	

Fonte: Proposta Pedagógica do CCM CED 07 de Ceilândia (GDF; SEE, 2020, p. 49-50).

A organização escolar do CCM CED 07 (regime, tempos e espaços) em 2020, contemplando a Proposta Pedagógica, atendeu no turno matutino, trinta e quatro turmas de Ensino Médio, em regime de semestralidade⁵⁵.

De acordo com os coordenadores, o projeto pedagógico da escola e sua organização curricular estão em harmonia com as atividades desenvolvidas pelos militares, justificam que a parte pedagógica não sofreu alteração ou interferência, que as mudanças foram apenas nas regras disciplinares da escola. Suas falas estão alinhadas às falas dos professores.

(10) Não houve alteração alguma, penso que é necessário mais tempo para que se perceba efetivamente alguma mudança.

Coordenadores e professores legitimam a implementação do projeto de militarização. Dos quinze docentes participantes, sete se sentem bem com a presença dos militares e quatro são indiferentes à situação. A indiferença e a crença do professor de que está num ambiente democrático revela o pouco conhecimento da fundamentação do Currículo em Movimento,

⁵⁵ Seguindo as orientações das Diretrizes para a Semestralidade, metade das turmas estarão no Bloco I e a outra metade no Bloco II, de maneira que no semestre seguinte faz-se a troca da oferta dos Blocos para essas turmas. Desta forma fica garantido o processo de transferência de estudantes entre as escolas, exigindo que cada Unidade Escolar tenha um número par de turmas. O CCM CED 07 de Ceilândia passou a funcionar, em 2018, em regime de Semestralidade, conforme o projeto da Organização Escolar em Semestres para o Ensino Médio, aprovada no Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), por meio do Parecer nº 229/2013 (GDF; CEDF, 2013) e confirmado pela publicação da Portaria nº 314/2013 (DISTRITO FEDERAL, 2014).

pois este defende uma pedagogia revolucionária. Além disso as respostas coadunam com a inserção do aparelho repressor na escola.

- (1) *Normal dou minha aula independente deles até por que e matemática creio que outros professores podem ter mais dificuldades.*
- (12) *Livre. E se alguém da coordenação ou direção (ou dos militares) tentar alguma forma de coação, primeiro tento o diálogo. Se não der certo, aciono o sindicato.*
- (4) *De modo geral, em nosso colégio acredito que vem pra ajudar, desde que dada o devido respeito aos direitos dos alunos e direitos humanos.*

O currículo que visa a emancipação e a transformação da realidade dos estudantes da classe trabalhadora não deixa de lado as discussões acerca da ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, resistência, entre outros, para estabelecer mecanismos para manutenção da ordem e disciplina, inserindo a força policial nas escolas para supervisionar, exercer, coordenar e controlar as atividades disciplinares do corpo discente.

A militarização não é capaz de resolver os problemas educacionais e cria um ambiente artificial de segurança. Um dos pontos mais graves é o risco de que a padronização provoque um retrocesso nas políticas afirmativas e de diversidade. Quando você enxerga uma escola dessa forma, deixa padronizada, com os alunos acuados. Então, sai do processo educacional e passa para o processo punitivo. Com isso, toda a política para diversidade pode se perder (Francisco Thiago Silva, Doutor e professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB⁵⁶).

O currículo crítico não defende uma formação fundamentada em práticas e doutrinas militares, descaracterizando a identidade dos jovens ao padronizar a apresentação individual – uniforme, maquiagem, unhas, cabelo, acessórios e outros elementos. “A escola não pode se meter em algo tão pessoal. É como se, aqui, fôssemos um personagem. Queremos ser quem somos dentro e fora da escola, argumenta Sabrina Lopes, 13 anos, que sonha seguir a carreira de médica ou advogada⁵⁷”.

Os princípios de meritocracia, camaradagem, urbanidade, lealdade e amizade defendidos pelos colégios militares e os colégios cívico-militares coadunam com o neoliberalismo; se entendidos de forma descontextualizada, expressam valores a serem amplamente defendidos. Entretanto, a compreensão desses princípios no contexto neoliberal perde o sentido, uma vez que “o conceito de sociedade e educação que o neoliberalismo toma

⁵⁶ Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/02/17/interna_cidadesdf_738006/especialistas-e-alunos-divergem-sobre-efetividade-de-colegios-militari.shtml. Acesso em 09 set. 2020.

⁵⁷ Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/02/17/interna_cidadesdf_738006/especialistas-e-alunos-divergem-sobre-efetividade-de-colegios-militari.shtml. Acesso em 09 set. 2020.

como fundamento coloca os indivíduos em um cenário de ‘competição’ entre eles – algo como uma seleção natural na qual as noções de solidariedade e democracia perdem cada vez mais sentido prático” (GIROUX, 2017, *apud* Freitas, 2018, p. 114).

Isso se dá na realidade por meio das graduações por mérito e as punições previstas no regimento disciplinar. A disseminação desse pensamento torna cada vez mais invisível as suas contradições, pois essas ideias, naturalizadas e assumidas na sociedade, fazem com que as pessoas comuns se espelhem em poucos exemplos que conseguiram o sucesso por meio de seus próprios esforços, superando as barreiras impostas pela sociedade, e acabam esquecendo ou desconsiderando que esses indivíduos são exceções e não a regra. De acordo com Freitas (2012) os estudos mostram que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação.

Para os coordenadores e professores as mudanças ocorridas na escola foram de cunho disciplinar e não afetaram a organização pedagógica e curricular. No entanto, a reorganização dos tempos e espaços para atender a gestão militar caracteriza imposições modeladoras já que estas provocaram alterações comportamentais de todos os atores escolares, bem como a perda da autonomia docente, pois precisam enquadrar o processo didático-pedagógico no rigor definido por profissionais fora da área da educação.

A escola tem autonomia para organizar sua proposta curricular (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 25), as fases descritas por Sacristán (1998) mostram que a partir do currículo prescrito os docentes realizam a modelagem, por isso o currículo em movimento constitui um documento prescritivo e norteador para que a escola faça a aproximação entre o conhecimento universal e o conhecimento local.

Entendemos que para os professores e coordenadores, o fato de a secretaria de educação não ter apresentado um currículo específico para a escola, significa que não houve mudanças curriculares, pois o documento prescrito não foi alterado. No entanto, a escola precisou se ajustar ao novo modelo. Concordamos com os educadores de que não houve mudança efetiva de currículo (prescrito), entretanto, houve mudanças no currículo da escola, no sentido de que além dos conteúdos, ele organiza os tempos, os espaços, atua sobre os comportamentos, expressa relações de poder. “[...] A escola ensina pela sua forma de organização; o modo que nós organizamos o poder na escola conta, pois, a escola tem uma estrutura de poder que também forma o estudante. Isso inclui a relação professor-aluno também” (FREITAS, 2016, p. 210).

(C3) O projeto ainda está em aperfeiçoamento após a militarização.

(11) Muito importante. Porém a falta de um currículo da própria escola o qual defina realmente quais conteúdos e habilidades são importantes para cada instituição é o maior problema. Pois os PP não executados como devem ser.

A organização curricular das escolas de gestão compartilhada acontece gradativamente, o que ficou evidenciado é que até o momento as mudanças realizadas incidiram sobre comportamentos e adequações dos espaços físicos. Com isso as alterações curriculares passam despercebidas pelos educadores pelo fato de não constarem nos seus planejamentos. A disciplina e os princípios militares foram implementados aos estudantes civis, mas sem a estrutura física, pedagógica e curricular dos colégios militares.

O currículo oculto (SACRISTÁN, 1998) ganha força, pois os educadores não reconhecem: que houve divisão do trabalho no interior da escola com profissionais sem formação pedagógica; reforço da violência simbólica sobre os estudantes; reforço da marginalização dos jovens submissos às normas, padrões e rigores dos quartéis. Essas condições atuam de forma invisível sobre educadores e estudantes, naturalizando as políticas repressoras e abrindo espaço para que outras sejam implementadas.

Entendemos, por fim, que a política de militarização das escolas visa implantar uma gestão militar que desconhece a realidade escolar, destituindo os diretores eleitos pela comunidade escolar, impondo aos professores e estudantes as concepções, normas e valores da instituição militar, comprometendo o processo formativo integral dos jovens e se apropriando do espaço público em favor de uma lógica de gestão militarizada que coloca o ator principal – o estudante – mais distante ainda de sua emancipação, uma vez que não promove o debate e a reflexão das causas reais de todos os problemas citados, do qual faz parte em seu cotidiano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivos verificar como as escolas militarizadas têm organizado seus currículos, analisar o projeto de militarização das escolas públicas no Distrito Federal, compreender como o currículo atua na legitimação da militarização da escola pública e analisar se houve mudanças na prática da escola quanto à gestão curricular.

Partimos dos eixos currículo e militarização que orientaram toda a pesquisa, os quais revelam as impressões, percepções e considerações dos docentes e coordenadores.

Primeiramente, lembramos que a investigação do objeto analisado não se finda neste estudo, pois o currículo constitui um vasto campo de pesquisa, assim como a proposta de militarização das escolas públicas. Lembramos, também, que a pesquisa se deu em um momento histórico em que todo o planeta precisou se ajustar às medidas restritivas impostas pela pandemia do *Covid 19*.

A proposta metodológica inicial foi revista e realizada no contexto do atendimento remoto aos estudantes. Destacamos que esse modelo de atendimento sobrecarregou todos os profissionais das escolas e em meio a tanta demanda de trabalho, conseguimos, dentro das possibilidades, que professores e coordenadores participassem da pesquisa respondendo aos questionários por meio do formulário *Google* via *WhatsApp*. Não pudemos realizar observação do contexto escolar e captar as impressões dos estudantes, militares, funcionários e pais. Afirmamos, contudo, que a participação de professores e coordenadores atendeu aos critérios científicos exigidos de uma pesquisa *Stricto Sensu*.

A investigação nos trouxe algumas reflexões pertinentes para o contexto pesquisado revelando, assim, as contradições ocultadas por aqueles que defendem esse modelo de educação para a classe trabalhadora.

Verificamos que os princípios defendidos pelos colégios militares e colégios cívico-militares estão em consonância, privilegiam valores de natureza cívica, militar, moral, comportamental, hierárquica e disciplinar. Contraditoriamente, os primeiros preparam os alunos para a carreira militar e prosseguimento dos estudos. A maior parte dos estudantes são filhos dos próprios militares, enquanto que os segundos preparam os jovens para assumirem os postos de trabalho ao término do ensino médio, por serem alunos da classe trabalhadora.

Quanto à estrutura, os colégios militares sobressaem às demais escolas da rede de ensino público do país. Possuem ginásios, piscinas semiolímpicas, quadras de tênis, laboratórios de química, física, biologia e informática, além de outros espaços de convivência, salas de aulas equipadas tecnologicamente, equitação, coral, dança, teatro, robótica, docentes

com excelentes planos de carreira. Essas condições permitem que o currículo contemple o desempenho acadêmico de excelência dos estudantes.

Os colégios cívico-militares além de não possuírem essa estrutura, acolhem todos os estudantes sem distinção. Atividades como equitação, coral, dança, teatro, robótica não fazem parte do currículo dessas escolas. O que ficou evidenciado por essa investigação é que apenas os princípios militares foram implementados e seguem os moldes dos colégios militares.

Tanto o projeto federal – Pecim, quanto o projeto distrital – Escolas de Gestão Compartilhada, desrespeitam o ordenamento jurídico, tirando os militares das forças armadas, policiais militares e bombeiros militares de suas funções previstas pela Constituição Federal. Além disso, os editais dos concursos para ingresso nas carreiras de policiais e bombeiros militares do Distrito Federal não preveem atividades de cunho pedagógico e de gestão escolar, por isso não cobram nenhum conhecimento ou formação de natureza pedagógica. Compreendemos então, que há desvio de função dos militares.

O modelo divide a gestão da escola e enfraquece a gestão democrática garantida por lei, retira da gestão pedagógica a dimensão social ao se apropriar dos atendimentos aos estudantes, enquadrando-os nos moldes militares, padronizando comportamentos, disciplinarizando os corpos e submetendo os jovens a uma estrutura que não corresponde com a sua realidade social e cultural. Além disso, fere os princípios da educação, pois ao impor a disciplina militar, se distancia dos valores plurais e democráticos defendidos pela Constituição.

No século XXI, é incoerente a exigência de regras subjetivas, tais como o corte de cabelo para meninos ou a não utilização de maquiagem e acessórios para as meninas. Ressalta-se que tais medidas violam o estado de direito dos estudantes. Confirmamos, assim, nosso pressuposto de que a militarização passa por cima da gestão escolar democrática, reprime e coage os estudantes, impõe a força armada como elemento disciplinador da juventude numa sociedade desigual, tornando os jovens da classe trabalhadora ainda mais marginalizados.

Os professores entram em contradição em suas respostas, ao mesmo tempo em que discordam que as práticas militares devem fazer parte da formação dos jovens na escola, e que não contribuem para a emancipação dos jovens da classe trabalhadora, afirmam se sentir confortáveis com as práticas desempenhadas pelos militares.

Alguns docentes relataram que sentem medo de falar em sala de aula, entretanto, quando a maioria do corpo docente e os coordenadores concordam com a presença da força repressora, há o silenciamento daqueles que se sentem enfraquecidos ou oprimidos, ou ainda

por serem temporários e não terem garantias como os efetivos. A não resistência válida e naturaliza a violência legítima do Estado (WEBER, 1999) e torna admissível que a polícia se coloque dentro da escola pública para “disciplinar” o jovem e calar o professor. Confirmamos nosso pressuposto de que a organização curricular da escola possibilitará que o currículo oculto (SACRISTÁN, 1998) atue como prescrito, pois a escola ensina pela sua forma de organização e estrutura de poder (FREITAS, 2016), então, mesmo que as práticas militares não constem dos planejamentos pedagógicos oficiais, elas formam de maneira velada.

O projeto de escola instituído se apresenta como solução e melhoria da educação pública, dos casos de violência escolar e elevação dos índices de desempenho dos estudantes. Entretanto, de acordo com os docentes, não houve melhora no desempenho dos estudantes após a consolidação da gestão compartilhada. Contudo, a ideia de melhora substancial do rendimento dos alunos, da diminuição do número de reprovações e da inserção de disciplinas militares com princípios de hierarquia e disciplina atrai a atenção da população que anseia por uma educação de qualidade e que seus filhos estejam seguros na escola.

A categoria *disciplina* foi, entre os professores, o principal fator de defesa e de recusa da militarização. Aqueles que defendem, aliam a disciplina à *ordem* e à *hierarquia*, que junto à BNCC fortalece a padronização e controle dos indivíduos por meio da escola (padronização e controle dos conteúdos e padronização e controle do comportamento dos jovens).

Verificamos que por falta de estudo acerca do currículo, o corpo docente, ao realizar as fases descritas por Sacristán (1998), muitas vezes não consegue compreender como as relações de poder e as disputas ideológicas atuam no trabalho da escola e colocam em prática as concepções, crenças e culturas daqueles que o modelam: os professores. Daí a importância de se conhecer a fundamentação filosófica de educação defendida pela escola, que tipo de aluno se quer formar, para qual sociedade e compreender a teoria pedagógica que orienta a função da escola que culmina nas práticas e nos tempos e espaços escolares.

Do currículo prescrito ao currículo avaliado há toda uma disputa de interesses, relação de poder e crenças que atuam sobre o professor e sua concepção de educação. O poder do currículo é manifestado nas práticas de conformação, dominação, repressão, legitimação, emancipação ou libertação, levando-se em conta que este é a representação dos interesses de um determinado grupo que se encontra na condição de determiná-lo e adequá-lo aos seus propósitos.

Quando os educadores, conciliam a Pedagogia Histórico-Crítica às medidas disciplinares, vêm à tona as contradições entre um currículo emancipador e a manutenção da

ordem vigente, pois “[...] a formação ética do indivíduo não se separa do desenvolvimento de sua compreensão de mundo, ou seja, da formação de seu posicionamento político em relação à sociedade que, no caso do capitalismo, significa um posicionamento em relação à luta de classes” (DUARTE, 2019, p. 15).

Embora se sintam representados no currículo da escola e a proposta pedagógica afirme se fundamentar no Currículo em Movimento, as respostas dos professores revelaram a necessidade de estudo e formação acerca da temática para que possam fundamentar teoricamente a organização curricular nas suas respectivas disciplinas. Entendemos, dessa forma, que o currículo atua na consolidação da política de militarização da escola pública, uma vez que a fundamentação histórico-crítica caminha junto à defesa da presença dos militares na escola, revelando que o professor desconhece a função da escola e seu papel de transmissor do conhecimento socialmente construído, o qual Saviani (2011) defende ser o conhecimento que emancipa e transforma a sociedade. Tendo por ponto de partida e de chegada a prática social, a pedagogia histórico-crítica, se colocada em prática, atuaria na resistência das políticas hegemônicas que marginalizam e oprimem os jovens da classe trabalhadora.

Quando os próprios docentes relatam que se sentem seguros com a presença dos policiais, que “o brasileiro só estuda se for forçado”, confirma nosso pressuposto de que sendo o currículo um documento de identidade (SILVA, 2010), a transformação das escolas públicas em escolas cívico-militares, distancia ainda mais o reconhecimento dos jovens da periferia da sua condição de marginalizados.

Por isso é tão importante e necessário uma profunda reflexão acerca desse movimento conservador que há algum tempo vem adentrando a escola pública, se materializando e ressignificando o papel do Estado, transferindo para outra esfera a responsabilidade da educação básica. Essa realidade serve de alerta para as políticas de reformas cada vez mais reacionárias que vem transformando a educação em mercadoria e responsabilizando gestores, professores e alunos pelo “fracasso” escolar.

Com a falsa ideia que a escola não está dando conta de fazer o seu trabalho, entrega-se a gestão à polícia que abre caminho para as políticas reformadoras como a entrada de organizações sociais, a criação da estrutura para entrega das escolas à iniciativa privada, por meio da imposição de comportamento, disciplina e hierarquia a estudantes, docentes e demais profissionais da educação. Esse ambiente facilita que outras políticas privatistas se realizem sem resistência (FREITAS, 2018).

Os documentos que instituem as escolas cívico-militares e os colégios cívico-militares asseguram que os militares atuarão tanto na área administrativa como nas áreas pedagógica e educacional, onde serão responsáveis por fortalecer valores humanos, éticos e morais, além de promover a sensação de pertencimento no ambiente escolar. Todavia, tanto a área da gestão quanto a área pedagógica são atribuições da educação e, além disso, não é preciso que militares ensinem esses valores, pois eles são desenvolvidos em todas as instâncias sociais.

Averiguamos o elevado número de suspensões e advertências disciplinares aplicadas pelos militares no ano letivo de 2019, o que contraria os valores humanos, éticos, morais e a sensação de pertencimento. A escola, assim, assume um papel eficaz na conservação e reprodução das falsas consciências, da ideologia dominante e das relações materiais e sociais de produção (ALTHUSSER, 1970).

Outro ponto afrontado pelo projeto dos colégios cívico-militares é a gestão democrática das escolas. De acordo com a LDB as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas nesse princípio e implica a participação ativa dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola. No Distrito Federal, a Lei nº 4.751/2012 – Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal – estabelece a gestão democrática das escolas públicas da rede. Além disso, mostramos que o Conselho de Educação do Distrito Federal não foi previamente consultado acerca da conveniência e legalidade do projeto, como prevê o artigo 244 da Lei Orgânica do Distrito Federal (NUNES, 2019).

Compreendemos que não é lícito entregar à segurança pública a administração de instituições escolares, até mesmo porque o oposto da situação não acontece. O modelo cívico-militar é baseado na gestão compartilhada entre a Secretaria de Educação e a Segurança Pública. No Distrito Federal, as escolas têm dois diretores, um militar e um civil. A gestão curricular é, então, dividida nessas duas instâncias, pois tudo o que acontece na escola é currículo (SAVIANI, 2011).

Os índices de avaliações em larga escala apresentados como dados comparativos entre estudantes dos colégios militares e estudantes provenientes das escolas públicas regulares não evidenciam a verdade, uma vez que são sistemas educacionais diferentes, o que ficou evidenciado ao longo do trabalho. É injusto atribuir aos alunos da classe trabalhadora a responsabilidade pelo fracasso escolar, quando na verdade a falta de investimento financeiro,

de material, de formação docente, de plano de carreira para o magistério entre outros fatores, configuram a real causa das dificuldades e baixo desempenho das escolas nos critérios de avaliação externa.

A que se considerar, ainda, que para ingressar nos colégios militares os estudantes passam por seleção – não é um sistema democrático, não é ofertada a mesma condição de educação para todos os estudantes brasileiros. Associar a militarização das escolas públicas ao melhor desempenho dos alunos é uma demonstração de desconhecimento da educação pública brasileira. Os fatores determinantes da qualidade dos colégios militares não se aplicam à realidade das escolas públicas, nem mesmo às militarizadas.

As escolas públicas regulares atendem universalmente todos os estudantes sem distinção, os colégios militares, ao selecionar entre os interessados, aqueles que tiveram melhores condições de aprender, se desenvolver e ampliar o repertório cultural acaba por constituir uma clientela de excelência. Assim, as escolas de qualidade tornam-se um privilégio para poucos. Comparar os dois modelos é injusto e perverso: a qualidade da educação oferecida pelos colégios militares é decorrente de um conjunto de fatores como investimento financeiro, estrutura física e a quantidade de alunos reduzida.

Outro ponto importante é a atribuição da violência escolar aos jovens. Como demonstramos, essa ideia foi construída socialmente e difundida, e contribui para viabilizar as políticas repressoras aos alunos das periferias. Isso se torna ainda mais fácil quando os educadores corroboram com essas políticas, como ficou evidenciado neste estudo.

A educação pública brasileira, apesar de todas as dificuldades que lhe são impostas, ainda é o meio pelo qual o filho do trabalhador dispõe para sobreviver nesta sociedade desigual. Compreendemos que a função primeira da escola não é solucionar os problemas de segurança pública – a ampliação dos tempos e espaços militarizados e a imposição de um modelo disciplinar amplia as desigualdades sociais tão presentes na vida desses estudantes.

A escola, nesse sentido, atua como formadora e reprodutora das desigualdades, segrega, exclui e legitima as ideologias da classe dominante, naturalizando as diferenças e dificuldades da classe trabalhadora, atuando, como diz Saviani (2009), como redentora da sociedade. O acesso à educação não se dá de igual maneira aos estudantes de classes sociais diferentes, tão pouco a permanência – os alunos da classe trabalhadora, principalmente quando chegam ao ensino médio, têm de escolher entre os estudos e o trabalho. O que vai garantir educação de qualidade para todos são escolas bem estruturadas e equipadas, com professores bem formados, capacitados e valorizados, ambiente democrático e com qualidade pedagógica.

Entendemos que a militarização se apresenta como mais uma tentativa de adequação das camadas populares às determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, que ora se alinham às políticas neoliberais. Recorremos a Freitas (2018) para elencar alguns pontos para resistência à essas políticas, tais como: fortalecer a relação entre a escola e seu entorno, com os pais e a comunidade em geral, aprofundamento da gestão democrática em seu interior, criando laços de apoio; apoiar os dispositivos constitucionais que garantam investimentos na educação; apoiar a constituição de conselhos municipais de educação que funcionem com eleições, valorizar os conselhos das escolas; definir como “escola pública” aquela, e apenas aquela, que é gerida por esses instrumentos públicos de gestão e que atende a todas as exigências legais das escolas públicas; eliminação de testes censitários de avaliação de larga escala na educação que levem a ranqueamentos ou consequências associadas à meritocracia para professores e estudantes.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal não apresentou proposta curricular específica para a escola ao implantar a gestão compartilhada, entretanto implementou o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar e o Regulamento de Uniformes próprios dos Colégios Cívico-militares do Distrito Federal. Não foram suprimidas disciplinas do currículo, mas houve alterações para o novo modelo como adequações do ambiente físico, acréscimo de aulas de esportes, inclusão de momento cívico com o hino nacional, regras de uniformes, adequações nas salas de aula, adequações na apresentação e entrada dos professores, reuniões com os pais e responsáveis, avisos e encaminhamento disciplinar.

As escolas de gestão compartilhada não realizaram mudanças efetivas no currículo (prescrito). O currículo em movimento, já alinhado à BNCC, é o principal documento para organização pedagógica e curricular das instituições. No entanto, sua fundamentação teórica não coaduna com as práticas militares apoiadas pelos docentes e coordenadores. As fases curriculares (SACRISTÁN, 1998) desconsideram a presença dos policiais e suas práticas, fazendo com que a doutrina militar prevaleça sobre a transmissão do conhecimento, mesmo que essas práticas não constem dos planejamentos docentes.

A Proposta Pedagógica da escola faz menção à Gestão Compartilhada apenas uma vez explicando a implementação do modelo. A questão disciplinar foi adequada ao modelo dos colégios militares, mas os documentos curriculares foram mantidos. Professores e coordenadores consideram que o projeto pedagógico da escola e sua organização curricular estão em harmonia com as atividades desenvolvidas pelos militares, que a parte pedagógica não sofreu alteração ou interferência, que as mudanças foram apenas nas regras disciplinares

da escola – o que confirma nosso pressuposto de que apenas a questão disciplinar seguirá os moldes militares.

A reorganização dos tempos e espaços escolares não interferiu no trabalho dos educadores; professores e coordenadores afirmam se sentir à vontade para planejar as aulas (seleção de conteúdos, seleção de estratégias metodológicas, estratégia de avaliação). Acreditamos que isso legitima a implementação do projeto de militarização, visto que não há resistência à presença dos militares e suas práticas.

Corroboramos com a Pedagogia Histórico-crítica e defendemos a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A educação é um processo de criação e recriação de conhecimentos, onde professor e aluno são sujeitos do processo ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2011). Portanto, a presença da força policial modifica a função precípua da escola.

A gestão dividida dessas escolas camufla a ação do currículo, pois muitos educadores acreditam que o currículo define apenas os conteúdos a serem trabalhados em suas respectivas disciplinas, assim, não percebem que as mudanças e adaptações ocorridas no ambiente também são processos de formação das consciências de alunos e educadores.

Compreendemos o trabalho em qualquer situação como uma atividade humana de transformação da natureza que se inicia com um resultado ideal ou finalidade e termina com um resultado ou produto final, real (VÁSQUEZ, 2007). A antecipação consciente da atividade e do seu resultado obriga o indivíduo a ajustar seus atos como elementos de uma totalidade regida pelo objetivo. Por isso o trabalho pedagógico é uma atividade intencional que visa um resultado ou finalidade e para isso os educadores ajustam suas atividades, estabelecem objetivos e meios dentro de uma totalidade pedagógica e social visando o resultado real. Isso nos obriga a refletir qual a finalidade de todo trabalho realizado nas escolas de gestão compartilhada, qual resultado real se busca, que objetivos e meios são colocados em ação, de quem é a intenção, e quem são os executores.

O currículo e tudo que ele representa, é o principal instrumento de mediação da *práxis* pedagógica (VÁSQUEZ, 2007). A realidade concreta mostrou que poucos docentes compreendem sua importância e formas de manifestação, acreditam que a organização dividida em pedagógico e disciplinar não interfere em suas atividades.

Entendemos que esta pesquisa trouxe avanços no conhecimento acerca das escolas militarizadas, revelando as diferenças entre estas e os colégios militares. As temáticas investigadas pelas pesquisas anteriores (apresentadas no Estado da Arte) se debruçaram nas

questões disciplinares, de gestão, comportamento dos jovens e políticas neoliberais. O estudo do currículo nas escolas militarizadas expõe o projeto de sociedade e de indivíduo que é pensado para as classes menos favorecidas, abrindo possibilidade para que outras investigações se realizem e se aprofundem sobre o tema.

Junto a isso, consideramos a partir desta investigação, a necessidade de estudo do currículo na formação docente, desde a formação inicial até as formações no espaço da escola. Como afirma Sacristán (2000), o currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. Cabe aos educadores considerar o mundo real, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico, pois estes interferem na prática da instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares.

O currículo opera em um contexto de interações sociais e culturais, o ambiente de aprendizagem é caracterizado pelas referências do grupo onde a instituição educacional está inserida, onde os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura (como consumidor ou produtor desta cultura). Por fim, é preciso assumir seu conteúdo como construção social onde os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores; assumir o seu processo de criação social permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular (SACRISTÁN, 2000).

As reflexões aqui apresentadas mostram que há muito que se estudar sobre currículo. Este é um campo de interesses que nesse momento histórico tem trabalhado a favor da classe dominante. As políticas hegemônicas e mercantilistas que tem adentrado as escolas públicas travestidas de estratégias para melhoria da educação, entre elas a militarização das escolas, têm gerado mudanças no currículo, na avaliação, na gestão, na formação de professores, no financiamento da educação, no perfil de aluno que se quer formar. Tudo isso constitui um vasto campo de interesses e poder que merece ser investigado pelos educadores e interessados pela educação em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 84-135, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222002000200005>. Disponível em: 3 maio 2020.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educ. Soc. [online]*, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença, 1970.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. 3 ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- APPLE, Michael Whitman. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael Whitman. *Ideologia e currículo*. 3. ed. São Paulo: Artmed: 2006.
- AQUINO, Luseni. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de; ANDRADE, Carla Coelho de. (Orgs.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009, p. 25-39.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, Luís Roberto. *Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. 7. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- BELLE, H. B. M. *Escola de civismo e cidadania: ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás*. 2011. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3787>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BEZERRA, Nilson Pereira. *Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2017.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Thiago. A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil. *Revista RBBA – Revista Binacional Brasil Argentina*. Vitória da Conquista, v. 5, n. 1 e 2, p. 87-100, jul./2016.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1489/1285>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. SILVA, Francisco Thiago. Currículo e ensino de história: um estado do conhecimento no Brasil. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v, 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623676735.pdf>. Acesso em: Acesso em: 20 jun. 2019.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. Campos, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 10. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. (Orgs.) *Escritos de educação*, 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 71-80.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Lean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: ensino médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados... Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 21 fev. 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, Edição: 173, Seção: 1, Página: 1. Publicado em: 06 set. 2019a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/260410493/dou-secao-1-06-09-2019-pg-1>. Acesso em: 15 out. 2020

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 nov. 2019

BRASIL. *Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998*. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 12.086, de 6 de novembro de 2009*. Dispõe sobre os militares da Polícia Militar do Distrito Federal e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal... Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/112086.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)... Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL: *Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil*. 2019b. Disponível em: http://www.depa.eb.mil.br/images/arquivos/Projeto_Pedaggico_2019_verso_SCMB.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasil: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2017b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2457>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL; MEC. *Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019*. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar – Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição: 225, Seção: 1, Página: 42. Publicado em: 21 nov. 2019.

BRASIL; MEC. *Resolução CNE/CP No 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC; CNE; CP, 2017. Disponível em: <http://cefort.ufam.edu.br/tainacan/cat-a/resolucao-cne-cp-no-2-de-22-de-dezembro-de-2017/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CABRAL, Jefferson Fernando Ribeiro. *A militarização da escola: um debate a ser enfrentado*. 2018. 144 f. Dissertação (Mestre em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mdh/Jefferson-Fernando-Ribeiro-Cabral.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. *“Pedagógico” e “disciplinar”*: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás. 2016. 109 f. (Dissertação Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22204/1/2016_NicholasMoreiraBorgesdeCastro.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

CBMDF. *Edital N. 001, de 1º de julho de 2016*. Brasília: Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal; Gabinete do Comandante-Geral; Comissão Permanente de Concursos, 2016. Disponível em: <https://www.cbm.df.gov.br/downloads/edocman/concursos//Edital%201%20-%20CFO%20-%20Quadro%20de%20Oficiais%20Bombeiros%20Militares%20Combatentes%20-%20QOBMCombpdf>. Disponível em: 19 ago. 2020.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artemed, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-Educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. *Trabalho necessário*, v. 17, n. 32, p. 132-149, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306>. Acesso em: 18 mar. 2021.

COSTA, Ivone Freire. *Polícia e sociedade*. Gestão de segurança pública, violência e controle social. Salvador: EDUFBA, 2005.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. *Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?* 2017. 177 f. Dissertação (Mestre em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3746>. Acesso em: 20 set. 2019.

CRUZ, Rosana Evangelista. *Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão do capital internacional?* Curitiba: UFPR, 2003.

CUNHA, Thiago Colmenero. *Paz armada na escola*. 2016. 113 f. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/25597586/Disserta%C3%A7%C3%A3o_PAZ_ARMADA_NA_ESCOLA_UFRJ_PPGP_2016. Acesso em: 20 set. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORS, Jacques Os quatro pilares da educação. In: _____. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 89-102.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em movimento da educação básica – pressupostos teóricos*. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 25 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em movimento do Distrito Federal: anos iniciais – anos finais*. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Decreto nº 21.298, de 29 de junho de 2000*. Dispõe sobre a regulamentação da Lei Distrital nº 2.393 de 07 de junho de 1999, que cria o Colégio Militar Dom Pedro II na área da Academia de Bombeiros Militar do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: <https://www.cmdpii.com.br/images/legislacao-pdf/decreto-n-21298-de-29-de-junho-de-2000.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Decreto 31.793, de 11 de junho de 2010*. Regulamenta a aplicação do inciso II, do artigo 48, da Lei nº 6.450, de 14 de outubro de 1977, que dispõe sobre a Organização Básica da Polícia Militar do Distrito Federal. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.pm.df.gov.br/site/index.php/concursos/102-institucional/legislacao/197-organizacao-basica-da-pmdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Decreto nº 37.786, de 21 de novembro de 2016*. Dispõe sobre o Regulamento do Colégio Militar Tiradentes da PMDF e dá outras providências, em conformidade com o artigo 48, inciso II, da Lei Federal 6.450, de 14 de outubro de 1977. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:distrito.federal:distrital:decreto:2016-11-21:37786>. Acesso em: 28 ago. 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Lei Orgânica do Distrito Federal*. Brasília, 8 jun. 1993. Disponível em: <http://www.fazenda.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/legislacao/TelaSaidaDocumento.cfm?txtNumero=0&txtAno=0&txtTipo=290&txtParte=>. Acesso em: 30 nov. 2020.

DISTRITO FEDERAL. *Lei Nº 2.393, de 07 de junho de 1999*. Cria o Colégio Militar Dom Pedro II, na área da Academia de Bombeiros Militar do Distrito Federal. Brasília, 1999. Disponível em: <https://www.cmdpii.com.br/images/legislacao-pdf/lei-n2393-de-07-de-junho-de-1999.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. *Lei Nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2012. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html. Acesso em: 02 dez. 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria Conjunta nº 01 de 31 de janeiro de 2019a*. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, nº 23, p. 3-4, 01 fev. 2019. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/portaria-conjunta-gestao-compartilhada_07fev19.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria Conjunta nº 09 de 12 de setembro de 2019b*. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, n. 207, p. 17-18, 30 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria nº 314, de 30 de dezembro de 2013*. Autoriza a implantação, por adesão, do Projeto Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal... *Diário Oficial do Distrito Federal*, n. 23, Seção 1, p. 10, 10 jan. 2014.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto de Decreto Legislativo 008/2019c*. Susta os efeitos da Portaria Conjunto n. 1, das Secretarias de Estado de Educação e de Segurança Pública, de 31 de janeiro de 2019... Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <http://leandrograss.com.br/wp-content/uploads/2019/02/PDL-08-2019-2.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL; MPU. *Nota Técnica Nº 001/2019*. Posicionamento da PROEDUC, órgão de execução de defesa da educação do MPDFT, acerca da legalidade da política pública... Brasília: MPU; SEEDF; SSPDF, 31 jan. 2019.

DUARTE, Newton. *A catarse na dialética da pedagogia histórico-crítica*. Revista Pro-posições. Campinas, SP, v. 30, e20170035, p. 1-23, 2019.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, 2001a. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30074>. Acesso em: 05 dez. 2019.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

FABER, Daniel Armando. *Entre formação e adestramento: uma análise sociológica do habitus escolar militarizado em um colégio militar*. 2017. 150 f. (Dissertação Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14504>. Acesso em: 20 set. 2019.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. *“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da polícia militar de Goiás em Aparecida de Goiânia*. 2018. 196 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9043>. Acesso em: 20 set. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro*. Entrevista Luiz Carlos de Freitas. *Crítica Educativa*, Sorocaba/SP, v. 2, n 1, p. 202-226, jan./jun. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315438110_Luiz_Carlos_de_Freitas_A_organizacao_do_trabalho_pedagogico_no_contexto_atual_do_ensino_publico_brasileiro. Acesso em: 15 mar. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3. Campinas: Cedes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufri.br/index.php/rce/article/view/2729/2296>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwid7-g-ivAhWtJLkGHd4JAFQOFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufsc.br%2Findex.php%2Fperspectiva%2Farticle%2FviewFile%2F2175-795X.2017v35n3p722%2Fpdf&usq=A0vVaw2gi6Qswg48HT7ZNOOrlCTqA>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GDF; CEDF. *Parecer n° 229/2013-CEDF*. Autoriza a implantação, por adesão, do Projeto Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Homologado em 12/12/2013. *Diário Oficial do Distrito Federal*, n. 266, p. 5, 13 dez. 2013.

GDF. SEE. *Proposta Pedagógica CCM CED 07 de Ceilândia: Escola de Campeões (Planejamento Participativo-Estratégico) 2020- 2021*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_ced_07_ccm_ceilandia.pdf. Acesso em: 2 out. 2020.

GDF; SESP. *Plano Operacional dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, 2019a*. Brasília: Governo do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal; Secretaria de Estado de Educação; Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal, 2019. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regimento_Escolar_dos_CCMDF.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

GDF; SESP. *Regimento escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, 2019b*. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal. Regimento Escolar. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regimento_Escolar_dos_CCMDF.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

GDF; SESP. *Regulamento Disciplinar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, 2019c*. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Segurança Pública. Secretaria de Estado de Educação. Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal. Regulamento Disciplinar. Brasília, 2019. Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regulamento Disciplinar CCMDf.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regulamento_Disciplinar_CCMDf.pdf). Acesso em: 25 maio 2020.

GITIRANA, Moacyr Maia. *A Construção da mentalidade militar no Brasil: estudo de caso típico*. 2010. 237 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2543>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani; HONORATO, Tony. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de educação moral e cívica na ditadura civil-militar. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 23, e82622, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592019000100412&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 set. 2020.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio, VIEIRA DE SOUSA, José, SILVA, Maria Abádia (Editores.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Thiago. *O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola*. Brasília: Editora Kiron, 2020.

LIMA, Maria Eliene. *A educação para a cidadania e a militarização para a educação*. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifca Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4051/2/Maria%20Eliene%20Lima.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MALANCHEN, Julia. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. *O capital: o processo de produção do capital*. Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 12-20.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Violência e saúde*. 20. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

NAVARRO, Ignez Pinto. *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasil: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Programa Nacional

de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ce_cad1pdf.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. *Educação militar: uma leitura da educação no sistema dos colégios militares do Brasil (SCMB)*. 2014. 149 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2014. Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/files/2017/06/Educa%C3%A7%C3%A3o-Militar-Uma-Leitura-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-no-Sistema-dos-Col%C3%A9gios-Militares-do-Brasil-Scmb-Jefferson-Gomes-Nogueira.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

NUNES, Priscila Lisboa. *Gestão compartilhada nas escolas*. Brasília, 2019. Artigo (Graduação) Bacharel em Direito do curso de Ciências Jurídicas e Sociais – FAJS do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/14060/1/21502112.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PAMPLONA, Edson de Oliveira; HYPOLITO, Christiane Mendes. *Principais problemas na implantação de um sistema integrado de gestão*. XX Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP, São Paulo, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262414103_Principais_problemas_na_implantacao_de_um_sistema_integrado_de_gestao. Acesso em: 02 fev. 2020.

PAULO NETO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO, Weslei Garcia de. *Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar*. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38155>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora 2004.

PMDF. Edital N. 22/DGP – PMDF, de 24 de janeiro de 2018. *Diário Oficial da União*, n. 19, 26 jan. 208. Disponível em: <http://www.economia.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/EDITAL-N%C2%BA-22-DGP-PMDF-DE-24-DE-JANEIRO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PORTAL MEC. *Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar do MEC*. Brasil: Ministério da Educação e Cultura, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/85831-saiba-quais-sao-as-54-escolas-que-receberao-o-modelo-civico-militar-do-mec>. Acesso em: 12 dez. 2019.

PUCCI, Bruno. *Teoria crítica e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Renata Lopes Silva. *Fundamentos e práticas do colégio da polícia militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins*. 2019. 190 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9961>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 13-87.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Rafael José da Costa. *A militarização da escola pública em Goiás*. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifca Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3515>. Acesso em: 20 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. **Rev. Bras. Educ.**, abr. 2009, v. 14, n. 40, p. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista Universidade e Sociedade*, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/492515816/Artigo-Educacao-na-Pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto>. Acesso em: XXXXXX.

SILVA, Edileuza Fernandes; VEIGA, Ilma Passos Alencastro FERNANDES, Rosana César de Arruda. Militarização e escola sem partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, e020116, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1485>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e157305, 2018.

SILVA, Francisco Thiago. *Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia*. *Revista EDUCAmazônia – Educação Sociedade e Meio Ambiente*, Humaitá, ano 13, v. XXV, n. 1, p. 70-77, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666/5363>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo e ensino de história: um estado do conhecimento no Brasil. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 43 n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis- RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUSA, Gabriela Menezes de. *Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB): uma referência de gestão educacional da rede federal de ensino brasileira*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, [2010]. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/GabrielaMenezesdeSouza_GT1_Integral.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. *Estudos de Psicologia*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 17, n. 3, p. 353-360, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n3/02.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SOUZA, Cibeli de. História da Política Militar de Goiás. *VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar*, Goiânia, 1999. Disponível em: <http://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Elio%20Gomes%20Pereira%20&%20Albertina%20Viventini.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

SOUZA, Sirley Aparecida de. *Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno bullying, entre jovens de uma escola militar em Goiânia*. 2012. 140 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1066>. Acesso em: 20 set. 2019.

TAVARES, Francisco Mata Machado. Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás. In: OLIVEIRA, Caetano de; SILVA, Victor Hugo Viegas

de Freitas. (Orgs.). *O estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016, p. 53-66.

TONET, Ivo. Educação e idealismo “Eu Amo Minha Tarefa como Educador/a!!!”. *Revista Plurais*, Salvador, v. 4, n. 3, p. 54-71, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7781/5059>. Acesso em: 26 mar. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Carlos Henrique Avelino. *Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado*. 2020. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ, 2020. Disponível em: <http://trabalhopoliticaesociedade.blogspot.com/2020/07/concluida-pesquisa-sobre-militarizacao.html>. Acesso em: 12 jan. 2021.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003.

WEBER, Marx. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. v. 2, Brasília: UnB, 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

1. Você era professor da escola antes da Gestão Compartilhada ser implantada?
Se sim, por que continuou na escola?
Se não, por que veio para a escola?
2. Você considera que o desempenho dos estudantes melhorou com a presença dos militares?
Se sim, o que te faz pensar isso?
Se não, o que te faz pensar isso?
3. O que você pensa sobre as práticas militares (hierarquia, disciplina, comportamento, corte de cabelo, vestimenta, civismo)? Elas devem fazer parte da formação dos jovens na escola?
Se sim, o que te faz pensar isso?
Se não, o que te faz pensar isso?
4. Como você se sente nos espaços/ambientes da escola (sala professores, salas da aula, corredores, sala direção etc.) com a presença dos militares?
O que te faz pensar isso?
5. O Currículo em Movimento do Distrito Federal é embasado na Pedagogia Histórico-crítica de Demerval Saviani e na Pedagogia Cultural de Vigotsky. Como você vê a relação deste currículo com a presença dos militares na escola?
6. Qual a sua impressão acerca do currículo na organização do trabalho pedagógico?
O que te faz pensar isso?
7. Como você se sente para planejar suas aulas (seleção conteúdos, seleção estratégias metodológicas, estratégia avaliação) no contexto escolar militarizado?
8. Você se sente representado(a) no currículo que é trabalhado na escola?
O que te faz pensar isso?
9. Você considera o currículo da escola igual ao currículo dos colégios militares?
Se sim, o que te faz pensar isso?
Se não, o que te faz pensar isso?
10. Você acredita que a hierarquia e a disciplina contribuem para a emancipação dos jovens da classe trabalhadora a quem esse modelo de escola é destinado?
Se sim, o que te faz pensar isso?
Se não, o que te faz pensar isso?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES

1. Ao implantar a Gestão Compartilhada, a Secretaria de Educação do Distrito Federal apresentou alguma proposta curricular específica para a escola?
2. Com a instituição da Gestão Compartilhada houve adaptação/adequação no Projeto Político Pedagógico da escola? Qual (quais)?
3. Com a instituição da Gestão Compartilhada houve adaptação/adequação no currículo da escola? Qual (quais)?
4. Durante a organização do trabalho pedagógico, em específico a organização curricular (Plano de Ação) há a participação dos militares? De que forma?
5. Quanto ao currículo, foi suprimida alguma disciplina? Qual (quais)? Por que essa(s)?
6. Você considera que foi coerente suprimir essa(s) disciplina(s)?
7. Quanto ao currículo, foi acrescentada alguma disciplina? Qual? (quais) Por que essa(s)?
8. Você considera que foi coerente acrescentar essa(s) disciplina(s)?
9. Há alguma atividade no cotidiano da escola que não consta no Projeto Pedagógico?
10. Você considera que o projeto pedagógico da escola e sua organização curricular estão em harmonia com as atividades desenvolvidas pelos militares?

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTÃO PEDAGÓGICA

1. Você já era a diretora da escola quando a gestão compartilhada foi implementada? Se sim, explique como se deu esse processo.
2. Uma das afirmações para justificar a militarização das escolas é a de que os jovens são violentos e perigosos e que por isso há um alto índice de violência escolar. Você considera que os estudantes desta escola se enquadram nesse perfil? Explique sua resposta.
3. Outra afirmação é o baixo índice de desempenho das instituições nas avaliações de larga escala. Você considera que as práticas de caráter militar desenvolvidas no cotidiano da escola contribuirão para a elevação desses índices? Explique sua resposta.
4. Com a instituição da Gestão Compartilhada houve adaptação/adequação no Projeto Político Pedagógico da escola? Qual (quais)? Houve adaptação/adequação no currículo da escola? Qual (quais)?
5. A Portaria Conjunta nº 09/2019 diz no art. 10: “As UEs que integrem as EGCs deverão implementar, igualmente, o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Gestão Disciplinar-Cidadã.” Explique como foi esse processo na escola.
6. Que atividades são realizadas na escola pelos militares? Explique.
7. O Currículo em Movimento do Distrito Federal é fundamentado na Pedagogia Histórico-crítica de Demerval Saviani e na Teoria Histórico Cultural de Vigotsky. Como você vê a relação deste currículo com a presença dos militares na escola?
8. A Portaria nº 09/2019, alinhada ao Decreto nº 10.004/2019, declara que o projeto é complementar a outras políticas que visam melhorar a qualidade da educação básica e afirma que o modelo de educação será baseado nos colégios militares. Na sua opinião, essa escola dispõe dos mesmos recursos materiais, financeiros, físicos que os colégios militares? Os conhecimentos contemplados pelo currículo dos colégios militares são os mesmos trabalhados nesta escola? Explique sua resposta.
9. De acordo com a Constituição brasileira, “às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil” (título V, capítulo III, Artigo 144, parágrafo 5º). Quanto à educação, a Constituição Federal e a legislação educacional brasileira determinam que a educação básica é de responsabilidade prioritária das pastas de educação estaduais e municipais. Como você vê a presença dos militares na escola, desempenhando funções que não constam dos editais de concursos dos quais participaram? Explique sua resposta.

10. Em 2020, durante o atendimento remoto dos estudantes foram realizadas também as coordenações de professores no mesmo formato. Durante as coordenações coletivas houve participação dos militares? De que forma?
11. A Gestão Disciplinar da escola realizou alguma forma de atendimento à comunidade escolar (estudantes, pais, professores, gestores etc.) durante a pandemia? Quais e como?
12. Na sua percepção, retirar o policiamento das ruas e da realização de suas atividades legítimas e colocá-los na gestão das escolas públicas configura desvio de função? O que te faz pensar isso?
13. Esta escola implementou a Gestão Compartilhada em 2019. Diante do que foi realizado pedagogicamente, como você avalia a proposta de ampliação desse modelo de escola para as demais escolas públicas do país? Explique sua resposta.

APÊNDICE D – NOTA TÉCNICA

Objeto: Projeto Escolas de Gestão Compartilhada do Distrito Federal .

Referência: Portaria Conjunta Nº 01, de 31 de janeiro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a) – Dispõe sobre: a implementação do Projeto-piloto Escola de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal; prevê a transformação de quatro Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal. Portaria Conjunta Nº 09, de 12 de setembro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b) – Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal.

Apresentação

A presente Nota Técnica tem por objetivo apresentar análise do *Projeto Escolas de Gestão Compartilhada*, implementado pelo Governo do Distrito Federal por meio das Portarias Conjuntas nº 01/2019 e nº 09/2019. É resultado do trabalho de pesquisa do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional-PPGEMP da Universidade de Brasília – UnB, no período compreendido entre o segundo semestre de 2019 e o segundo semestre de 2021. Foram analisadas as Portarias Conjuntas nº 01/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a) e nº 09/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b); a fundamentação teórica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e do Currículo em Movimento das Escolas Públicas do Distrito Federal – 2014/2018 (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018); a Nota Técnica nº 001/2019 do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) (DISTRITO FEDERAL; MPU, 2019) – Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC; o Regimento dos Colégios Cívico-militares do Distrito Federal (GDF; SESP, 2019a); Regulamento Disciplinar dos Colégios Cívico-militares do Distrito Federal (GDF; SESP, 2019b).

Contextualização

O Governo do Distrito Federal, por meio das Secretarias de Estado de Educação e de Segurança Pública, implementou no ano letivo de 2019, em quatro

unidades da rede pública de ensino, o projeto-piloto denominado *Escola de Gestão Compartilhada*, com a ampliação do projeto. No ano de 2020 já são doze escolas transformadas em colégios cívico-militares no Distrito Federal.

De acordo com as portarias de implementação (Portarias Conjuntas nº 01/2019 e nº 09/2019), o objetivo do projeto é proporcionar uma educação de qualidade, construir estratégias voltadas à segurança comunitária e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar para promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania, ficando a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) responsável pela gestão administrativa e pedagógica das Unidades de Ensino (UEs) e pelo cumprimento do Projeto Político-Pedagógico, conforme a Lei de Diretrizes Educacionais e a Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal (SSP/DF) responsável pela gestão disciplinar, cabendo empregar o efetivo da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF) na coordenação de atividades extracurriculares e nas ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética do corpo discente, objetivando o bem-estar social.

Entre as alegações do governo do Distrito Federal para implementação da militarização das escolas públicas estão o baixo desempenho repercutido na mídia em geral como abaixo dos índices de qualidade requeridos pelos sistemas de avaliação em larga escala e a violência atribuída aos jovens que tem elevado a ocorrência de violência escolar.

A Portaria Conjunta nº 01 de 31 de janeiro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a) foi publicada durante o período de férias dos professores e dos alunos da rede pública de ensino e, posteriormente, foram realizados pleitos com a comunidade escolar para legitimação do projeto já implementado.

Houve a tentativa de sustar os efeitos da Portaria Conjunta nº 01/2019 por meio do Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 008/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019d), sob o argumento de que não há clareza acerca dos motivos pelos quais as quatro escolas foram escolhidas para compor o projeto piloto e de que o poder regulamentar deve obedecer aos limites legais das competências do Poder Executivo, em consonância com o princípio da legalidade postulado no artigo 19 da Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF) (DISTRITO FEDERAL, 1993). O PDL nº 008/2019 considerou a Portaria Conjunta nº 01/2019 inválida pela falta de manifestação prévia do Conselho Distrital de Educação (CDE) e pela ausência normativa de gestão com a Polícia Militar nas unidades escolares, o que afronta diretamente a gestão democrática, pois não há legitimidade social. O Projeto de Decreto Legislativo em questão não conseguiu os votos necessários para aprovação.

A Nota Técnica nº 001/2019 (Ministério Público do Distrito Federal e Territórios-Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC), por sua vez, posicionou-se a favor da legalidade da Portaria Conjunta nº 01/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a). A nota utilizou dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para destacar os resultados insatisfatórios das avaliações em larga escala para afirmar que esse desempenho reflete os problemas na educação brasileira, da perversa desigualdade social, tornando-se imprescindível que os Governos promovam políticas públicas para a melhoria da educação básica, especialmente em áreas de baixa renda. Defende que o projeto-piloto *Escola de Gestão Compartilhada* apresenta perspectivas de melhoria do processo de aprendizagem em regiões de elevada vulnerabilidade social e violência, mostrando-se compatível com os objetivos finalísticos da educação e com os princípios fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal e legislação correlata à educação. Não faz referência às atribuições da Segurança Pública previstas no artigo 144, título V, capítulo III da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Entretanto, declara que o projeto tem compatibilidade com o ordenamento jurídico.

A Portaria Conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), reforça a Portaria Conjunta nº 01/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a), fortalece a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal (SSP/DF) e altera o nome das escolas para Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal. Esta portaria está alinhada ao programa federal das escolas cívico-militares (Pecim).

Procura fundamentação no art. 118 da Lei nº 12.086, de 06 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), argumentando que a Secretaria de Estado de Segurança Pública e da Paz Social, por meio da PMDF, poderá coordenar e supervisionar as instituições de ensino da rede pública de Educação Básica, com o propósito de atender a população, buscando uma aproximação social alicerçada nos direitos humanos e na participação comunitária. No entanto essa lei não se refere à educação: ela regula a relação de hierarquia e promoções de militares do Distrito Federal.

Art. 1º Esta Lei estabelece os critérios e as condições que asseguram aos policiais militares da ativa da Polícia Militar do Distrito Federal e aos Bombeiros Militares da ativa do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal e o acesso à hierarquia das Corporações, mediante promoções, de forma seletiva, gradual e sucessiva, com base nos efetivos fixados para os Quadros que os integram.

A Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar fazem uso dessa lei para validar a criação dos colégios militares de suas corporações: Colégio Militar Tiradentes-PMDF e

Colégio Militar Dom Pedro II-CBMDF. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) no Art. 144 declara como atribuições da polícia militar a manutenção da lei e da ordem e o policiamento ostensivo. A polícia militar só pode fazer estas duas coisas no nosso ordenamento jurídico. “Não cabe à Polícia Militar, portanto, sob nenhuma hipótese, ministrar, gerir, organizar, fornecer ou lidar, direta ou obliquamente, com o serviço de educação pública” (TAVARES, 2016, p. 61).

O projeto é destinado a escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) e de Ensino Médio. Propõe educação de qualidade, construção de estratégias voltadas à segurança comunitária e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar, promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania. O governo do Distrito Federal declara que o projeto visa atender critérios de vulnerabilidade social, índices de criminalidade, indisciplina, desenvolvimento humano e da Educação Básica. Para isso, cento e oito (108) policiais militares da área administrativa da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) foram remanejados pelo Departamento de Gestão de Pessoal (DGP) para o Centro de Políticas Públicas com a finalidade de participarem do projeto⁵⁸, não há explicação dos critérios de seleção desses militares.

Do âmbito pedagógico e curricular

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014), fundamentado nas Teorias Crítica e Pós-Crítica de currículo, propõe um projeto de educação que considere o cidadão que se pretende formar e a sociedade que se almeja construir, destacando as contradições que parecem naturais na sociedade, como as desigualdades sociais. Tem por compromisso possibilitar que os estudantes provenientes da classe trabalhadora compreendam as condições e contradições que organizam a sociedade capitalista, dando condições a estes de emancipação e transformação da realidade na qual estão inseridos. O Currículo em Movimento do Distrito Federal⁵⁹ em nenhum momento faz menção às escolas cívico-militares e não dialoga teoricamente com esse projeto, pois não compactua com uma proposta de construção de valores cívicos e patrióticos, pautada na hierarquia, disciplina e obediência, voltado apenas para a elevação dos indicadores de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

⁵⁸ Disponível em: <http://www.pmdf.df.gov.br/index.php/institucionais/24662-200-dias-de-comando-da-pmdf-mostra-um-trabalho-energico-e-com-excelentes-resultados>; Acesso em: 22 set. 2020.

⁵⁹ Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 21 set. 2019.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não pode constituir indicador de desenvolvimento ou qualidade da educação, pois não considera aspectos como formação, carreira, valorização dos profissionais da educação, infraestrutura das escolas e gestão. Na verdade, o IDEB reflete um movimento de responsabilização unidirecional da escola e de seus profissionais sem que a eles sejam dadas as condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população, como alerta Freitas (2003, p. 35):

[...] a escola é um pouco mais complexa do que um conjunto de variáveis a serem manipuladas, e os valores dessas variáveis são de difícil estabilização e transferência para outras situações. [...] Isso não significa dizer que nada há a ser aprendido com os estudos quantitativos e com as avaliações de larga escala. Significa que devemos colocá-los em seu devido lugar.

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018) garante que cada escola construa seu projeto político-pedagógico e sua proposta curricular por meio de discussões coletivas entre os diversos segmentos (gestores, professores, funcionários, pais e alunos), pois assim é possível a aproximação entre o conhecimento universal e o conhecimento local. Os Colégios Cívicos-Militares do Distrito Federal (CCMDF), ao construírem suas propostas pedagógicas em acordo com a Gestão Disciplinar e viabilizar a sua execução, vão na contramão do que é afirmado e garantido no currículo.

De acordo com o regimento dos colégios cívico-militares (GDF; SESP, 2019a), a organização curricular deve seguir as orientações do Currículo em Movimento do Distrito Federal, já alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a). A implementação da Organização Curricular, constante no Projeto Pedagógico deve assegurar:

- A concepção de Educação Integral, base teórico-metodológica calcada na pedagogia histórica-crítica e na psicologia histórico-cultural;
- Os seguintes eixos transversais: educação para a diversidade; educação para a sustentabilidade; cidadania e educação em e para os direitos humanos; e outros;
- Os princípios epistemológicos para um currículo integrado;
- A avaliação para as aprendizagens fundamentada nos princípios da avaliação formativa;
- Os objetivos de aprendizagem, conteúdos, procedimentos/metodologias e avaliações;
- As Matrizes Curriculares;
- Os métodos, as técnicas e os materiais de ensino/aprendizagem adequados à comunidade a partir do contexto dos alunos.

Em contradição ao exposto, entre os princípios e valores fundantes dos colégios cívico-militares do Distrito Federal estão: hierarquia e disciplina; patriotismo e cidadania; civismo; probidade e ética; meritocracia; excelência no ensino; inovação e criatividade; camaradagem e urbanidade; coparticipação da comunidade escolar e das Corporações; responsabilidade social; lealdade e amizade. Esses são os princípios basilares dos colégios militares (do exército, da polícia militar e do corpo de bombeiros militar) que se justificam pela característica primeira dessas escolas. No entanto, corroborando com Freitas (2018), quando isso se aplica às instituições públicas de regime democrático declara seu alinhamento às políticas neoliberais fortemente implementadas pelos governos federal e distrital que colocaram em ação a militarização das escolas públicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) recomenda explicitamente a não caracterização dos estudantes desta etapa como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade (o ensino médio é constituído predominantemente por adolescentes e jovens). Contudo, o projeto caracteriza esses mesmos jovens e adolescentes como violentos e perigosos, atribuindo a eles a violência escolar e acrescenta na organização curricular disciplinas próprias à cultura cívico-militar, tais como ética e cidadania, banda de música, musicalização, esportes e ordem unida.

As Escolas de Gestão Compartilhada, deverão obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, acrescidas de atividades inerentes à cultura cívico-militar, tais como ética e cidadania, ordem unida, banda de música, musicalização, esportes e teatro, objetivando o bem-estar social, como atividades extracurriculares (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

O regimento (GDF; SESP, 2019a) assegura que nos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal está garantida a liberdade pedagógica. Dentre essas garantias podemos citar:

- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Permeabilidade da secretaria de estado de segurança pública na liberdade pedagógica, atuando na gestão disciplinar e no enfrentamento da violência no ambiente escolar;
- Cooparticipação, equilíbrio e harmonia nas decisões de aperfeiçoamento e extensão do projeto;
- Atuação do professor dentro de sua área do conhecimento sem interferências externas, com autonomia didático-pedagógica.

Ao mesmo tempo que assegura a liberdade pedagógica, impõe a autoridade militar a partir da ideia de que os alunos são violentos e por isso precisam ser disciplinados para aprender. A fundamentação do Currículo em Movimento (Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Cultural) não se materializa na prática. O regime disciplinar militar praticado aos alunos e também aos professores mostra a contradição entre a perspectiva teórica e o modelo de educação militar. “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 26).

O currículo que visa a emancipação e a transformação da realidade dos estudantes da classe trabalhadora não deixa de lado as discussões acerca da ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, resistência, entre outros, para estabelecer mecanismos para manutenção da ordem e disciplina, inserindo a força policial nas escolas para supervisionar, exercer, coordenar e controlar as atividades disciplinares do corpo discente.

O currículo crítico não defende uma formação fundamentada em práticas e doutrina militares, descaracterizando a identidade dos jovens ao padronizar a apresentação individual – uniforme, maquiagem, unhas, cabelo, acessórios e outros elementos. “A escola não pode se meter em algo tão pessoal. É como se, aqui, fôssemos um personagem. Queremos ser quem somos dentro e fora da escola, argumenta Sabrina Lopes, 13 anos, que sonha seguir a carreira de médica ou advogada”⁶⁰.

Do âmbito da gestão

De acordo com o projeto, a Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal atuarão na gestão disciplinar. No entanto, declara que a Gestão Pedagógica e a Gestão Disciplinar-Cidadã possuem o mesmo nível de hierarquia, contrariando a gestão democrática das escolas públicas. As escolas de gestão compartilhada, de acordo com a Portaria nº 09/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a) capítulo III, devem implementar, igualmente, o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Gestão Disciplinar-Cidadã. Constituem as duas esferas de gestão:

Pedagógica-administrativa:

Diretor Pedagógico-administrativo;

Vice-Diretor Pedagógico-administrativo;

Supervisor Pedagógico-administrativo;

⁶⁰ Disponível em : https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/02/17/interna_cidadesdf.738006/especialistas-e-alunos-divergem-sobre-efetividade-de-colegios-militari.shtml Acesso em: 09 set. 2020.

Chefe de Secretaria.

Disciplinar-Cidadã:

Comandante-Disciplinar;

Subcomandante-Disciplinar;

Supervisor Disciplinar e de atividade Cívico-Cidadã;

Instrutor/Monitor.

A Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal (Lei Distrital nº 4.751/2012) é fundamentada nos princípios da participação da comunidade escolar e na autonomia das unidades escolares, por meio de órgãos colegiados nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras. Ocorre que a portaria nº 01/2019 foi criada e colocada em prática sem passar pelo órgão colegiado. Para legitimar o processo, realizaram pleito junto à comunidade escolar, contrariando a Lei Distrital nº 4.751/2012. O artigo 244 da Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF) diz que a competência para o estabelecimento de normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal é do Conselho de Educação do Distrito Federal, e não se verificou a consulta prévia sobre a conveniência e legalidade do projeto em face do Conselho (NUNES, 2019).

São princípios da gestão democrática:

- 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;
 - III- autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
 - VI- democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento.
- Art. 4º Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.
- Parágrafo único. Cabe à unidade escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação (DISTRITO FEDERAL, 2012, s/p).

O Conselho Escolar⁶¹ – órgão colegiado com representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar, tem o objetivo de fortalecer e ampliar a participação da comunidade: família, alunos, professores e funcionários no bom funcionamento da escola, contribuindo para a organização e aplicação de recursos e para a organização de planos, metas e projetos escolares garantindo, assim, uma gestão democrática do ensino. Cabe ao Conselho, por sua função deliberativa, a tomada de decisões relativas a diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras quanto ao direcionamento das políticas públicas, desenvolvidas no âmbito escolar.

⁶¹ NAVARRO, 2004.

Do âmbito disciplinar

O Regulamento Disciplinar do Colégios Cívico-militares (GDF; SESP, 2019b) afirma ser um instrumento de caráter educativo e de promoção da convivência escolar a serviço da formação integral do aluno, de maneira justa. Assim, destaca que as medidas disciplinares são penalidades de caráter educativo que visam a preservação da disciplina escolar, da moral e dos bons costumes, elementos básicos indispensáveis à formação integral do aluno e ao pleno exercício da cidadania.

De acordo com o documento, as faltas disciplinares são quaisquer violações dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento estabelecido aos alunos, em função do sistema de ensino **peculiar aos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal** (*grifo meu*).

As faltas disciplinares de natureza leve são as relacionadas à ação ou omissão do aluno, observada no ambiente escolar, no que se refere a sua imagem e maneira de se portar ou agir, desde que não interfiram na imagem coletiva, ordem interna, externa ou no andamento da rotina escolar.

Quadro 1 – Faltas disciplinares de natureza leve
1. Apresentar-se com uniforme diferente do estabelecido pelo regulamento do uniforme.
2. Apresentar-se com barba, ou bigode por fazer.
3. Comparecer ao CCMDF com cabelo em desalinho ou fora do padrão estabelecido pelo Regulamento dos Uniformes.
4. Chegar atrasado ao CCMDF para o início das aulas, instrução, treinamento, formatura ou atividade escolar;
5. Comparecer ao CCMDF sem levar o material necessário;
6. Adentrar ou permanecer em qualquer dependência do CCMDF sem autorização;
7. Consumir alimentos, balas, doces líquidos ou mascar chicletes durante a aula, instrução, treinamento, formatura, atividade escolar, e nas dependências do CCMDF, salvo quando devidamente autorizado;
8. Conversar ou se mexer quando estiver em forma;
9. Deixar de entregar à Coordenação, disciplinar ou pedagógica, qualquer objeto que não lhe pertença que tenha encontrado no CCMDF.
10. Deixar de retribuir cumprimentos ou de prestar sinais de respeito regulamentares, previstos no Manual do Aluno.
11. Deixar material escolar, objetos ou peças de uniforme em locais inapropriados dentro ou fora da unidade escolar;
12. Descartar papéis, restos de comida, embalagens ou qualquer objeto no chão ou fora de locais apropriados.
13. Dobrar qualquer peça de uniforme para diminuir seu tamanho, desfigurando sua originalidade.
14. Dormir durante o horário das aulas ou instruções.
15. Executar movimentos de ordem unida de forma displicente ou desatenciosa.

Fonte: Regulamento Disciplinar do Colégios Cívico-militares (GDF; SESP, 2019b).

As faltas disciplinares de natureza média são as relacionadas à ação ou omissão do aluno que interferem na ordem interna, rotina escolar, convivência coletiva, deveres obrigações ou à prática de reiteradas faltas disciplinares classificadas como de natureza leves.

Quadro 2 – Faltas disciplinares de natureza média
26. Atrasar ou deixar de atender o chamado dos militares, professores ou servidores no exercício de sua função.
27. Deixar de comparecer a qualquer atividade extraclasse para a qual tenha sido designado.
28. Deixar de comparecer às atividades escolares, formaturas, ou delas se ausentar, sem autorização.
29. Deixar de cumprir ou esquivar-se de medidas disciplinares impostas pelo Comandante Disciplinar.
30. Deixar de devolver à unidade escolar, dentro do prazo estipulado, documentos devidamente assinados pelo seu responsável,
31. Deixar de devolver, no prazo fixado, livros da biblioteca ou outros materiais pertencentes às unidades escolares CCMDF;
32. Deixar de entregar ao pai ou responsável, documento que lhe foi encaminhado pelo CCMDF.
33. Deixar de executar tarefas atribuídas pelos servidores, professores, coordenadores e diretores disciplinares ou pedagógicos.
34. Deixar de zelar por sua apresentação pessoal.
35. Dirigir memoriais ou petições a qualquer autoridade, sobre assuntos da alçada do Comandante Disciplinar.
36. Entrar ou sair do CCMDF por locais não permitidos.
37. Espalhar boatos ou notícias tendenciosas por qualquer meio.
38. Esquivar-se de satisfazer compromissos de ordem moral ou pecuniária que houver assumido.
39. Executar toques ou sinais regulamentares, sem ordem para tal.
40. Ficar na sala de aula durante os intervalos e as formaturas diárias.
41. Fumar dentro ou nas imediações da unidade escolar ou quando uniformizado.
42. Ingressar ou sair da unidade escolar sem estar com o uniforme regulamentar, bem como trocar de roupa (trajes civis) dentro do CCMDF ou em suas mediações.
43. Ler ou distribuir, dentro do CCMDF, publicações estampas ou jornais que atentem contra a disciplina, a moral e a ordem pública.
44. Manter contato físico que denote envolvimento de cunho amoroso (namoro, beijos, etc.) quando devidamente uniformizado, dentro do CCMDF ou fora dele.
45. Não zelar pelo nome da Instituição que representa, deixando de portar-se adequadamente em qualquer ambiente, quando uniformizado ou em atividades relacionadas ao CCMDF.
46. Negar-se a colaborar ou participar nos eventos, desfiles ou promoções oficiais do CCMDF.
47. Ofender o moral de colegas ou de qualquer membro da Comunidade Escolar por atos, gestos ou palavras.
48. Portar-se de forma inconveniente em sala de aula instrução/recreação, bem como formaturas, solenidades, ou outro local de transportes de uso coletivo.
49. Portar-se de maneira desrespeitosa ou inconveniente nos eventos sociais ou esportivos, promovidos no CCMDF ou fora dela.
50. Proferir palavras de baixo calão, incompatíveis com as normas da boa educação, ou grafá-las em qualquer lugar.
51. Propor ou aceitar transação pecuniária de qualquer natureza, no interior do CCMDF, sem a devida autorização.
52. Provocar ou disseminar a discórdia entre colegas.
53. Publicar ou contribuir para que sejam publicadas mensagens, fotos, vídeos ou qualquer outro documento, na Internet ou qualquer outro meio de comunicação, que possam expor a integrante da CCMDF.
54. Retirar ou tentar retirar objeto, de qualquer dependência do CCMDF, ou mesmo deles servir-se, sem ordem do responsável ou do proprietário.

Quadro 2 – Faltas disciplinares de natureza média
55. Sair de forma sem autorização.
56. Sair, entrar ou permanecer na sala de aula sem permissão.
57. Ser retirado por mau comportamento de sala de aula ou qualquer ambiente em que esteja sendo realizada atividade.
58. Simular doença para esquivar-se ao atendimento de obrigações e de atividades escolares.
59. Tomar parte em jogos proibidos ou em apostas na unidade escolar ou fora dela, uniformizados ou não.
60. Usar as instalações ou equipamentos esportivos do CCMDF, sem uniformes adequados, ou sem autorização.
61. Usar o uniforme ou o nome do CCMDF em ambiente inapropriado
62. Utilizar, sem autorização, telefones celulares ou quaisquer aparelhos eletrônicos ou não, durante as atividades escolares.
63. Usar indevidamente distintivos ou insígnias.

Fonte: Regulamento Disciplinar do Colégios Cívico-militares (GDF; SESP, 2019b).

As faltas disciplinares de natureza de grave são as relacionadas à ação ou omissão do aluno que interferem na ordem social, na ordem interna, externa ou que configurem: ato infracional, crime ou contravenção para os alunos com maioridade civil e incompatibilidade com os padrões de disciplina dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal.

Quadro 3 – Faltas disciplinares de natureza grave
64. Assinar pelo pai ou responsável, documento que deva ser entregue à unidade escolar.
65. Causar danos ao patrimônio da unidade escolar
66. Causar ou contribuir para a ocorrência de acidentes de qualquer natureza.
67. Comunicar-se com outro aluno ou utilizar-se de qualquer meio não permitido durante qualquer instrumento de avaliação.
68. Denegrir o nome da CCMDF ou de qualquer de seus membros através de procedimentos desrespeitosos, seja por meio virtual ou outros.
69. Desrespeitar, desobedecer ou desafiar militares, professores ou funcionários da unidade escolar.
70. Divulgar, ou concorrer para que isso aconteça, qualquer imagem ou matéria que induza a apologia às drogas, à violência e ou pornografia.
71. Entrar na unidade escolar, ou dele se ausentar, sem autorização.
72. Extraviar documentos que estejam sob sua responsabilidade.
73. Faltar com a verdade e/ou utilizar-se do anonimato para a prática de qualquer falta disciplinar.
74. Fazer uso, portar, distribuir, estar sob ação ou induzir outrem ao uso de bebida alcoólica, entorpecentes, tóxicos ou produtos alucinógenos, no interior da unidade escolar, em suas imediações ou estando uniformizado;
75. Hastear ou arriar bandeiras e estandartes, sem autorização.
76. Instigar colegas ao cometimento de faltas disciplinares ou ações delituosas que comprometam o bom nome da CCMDF.
77. Manter contato físico com denotação libidinoso no ambiente do CCMDF ou fora dela.
78. Obter ou fazer uso de imagens, vídeos, áudios ou de qualquer tipo de publicação difamatória;
79. Ofender membros da Comunidade Escolar com a prática de Bullying e Cyberbullying.
80. Pichar ou causar qualquer poluição visual ou sonora dentro e nas proximidades do CPMDF.

Fonte: Regulamento Disciplinar do Colégios Cívico-militares (GDF; SESP, 2019b).

O regulamento enquadra os estudantes nas regras disciplinares militares desconsiderando que se trata de uma escola pública em que os estudantes não fizeram opção por formação militar. As faltas disciplinares impõem um padrão de comportamento que não condiz com o cotidiano pedagógico que envolve movimento, participação, ludicidade, discussão, diversidade, sendo incompatível com a concepção de formação prevista no currículo e na gestão democrática. Dados do Relatório de Gestão-2019-PMDF, referentes às atividades realizadas pelos militares nas escolas de gestão compartilhada revelam intolerância e contradição com a formação democrática. Milhares de punições de cunho militar foram aplicadas no curto período de janeiro a outubro de 2019, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 – Atendimentos realizados pelos militares (janeiro a outubro – 2019)						
Quesito	Ced 3 Sobradinho	Ced 308 Recanto das Emas	Ced 1 Itapoã	Ced 1 Estrutural	Ced 7 Ceilândia	Total
Total de alunos atendidos	1.711	900	1.383	1.112	1.889	6.995
Palestras p/comunidade escolar	77	90	49	5	4	225
Atendimento pais/responsáveis	2.771	354	95	551	346	4.117
Ocorrências policiais diversas	8	12	3	5	6	34
Chamados SAMU e CBMDF	15				11	26
Operações varredura	18				26	44
Suspensões	249				384	633
Advertências disciplinares	7875	4642	611	3453	5.521	22.102
Termos adequação de conduta				58		58
Visitas extracurriculares				14		14

Fonte: <http://www.pmdf.df.gov.br/index.php/institucionais/24662-200-dias-de-comando-da-pmdf-mostra-um-trabalho-energico-e-com-excelentes-resultados>

Do desvio de função dos militares

O projeto declara que os militares exercerão as funções de instrutor e monitor. Entretanto, não é papel da polícia ou de qualquer militar exercer atividade educativa ou de gestão nas escolas públicas. O silenciamento provocado pelo cotidiano repressor esconde a realidade onde a escola democrática deixa de existir, prevalecendo a autoridade e a força repressora. Ainda há o fato de os militares serem desviados de suas funções precípuas, previstas pelos editais dos concursos para policial militar e bombeiro militar do Distrito Federal.

O último concurso público realizado pelo Corpo de Bombeiros Militar-DF foi no ano de 2016 (Edital nº 001, de 1º de julho de 2016). O edital expressa as atribuições do Soldado Bombeiro Militar Conductor e Operador de Viaturas:

- I - realizar serviços de prevenção e extinção de incêndios;
- II - realizar serviços de busca e salvamento;
- III- realizar perícias de incêndio relacionadas com sua competência;
- IV- prestar socorro nos casos de sinistros, sempre que houver ameaça de destruição de haveres, vítimas ou pessoas em iminente perigo de vida;
- V- realizar pesquisas técnico-científicas, com vistas à obtenção e ao desenvolvimento de produtos e processos voltados para a segurança contra incêndio e pânico;
- VI- realizar atividades de segurança contra incêndio e pânico, com vistas à proteção das pessoas e dos bens públicos e privados;
- VII- executar atividades de prevenção aos incêndios florestais; VIII - executar atividades de defesa civil;
- IX- executar as ações de segurança pública que lhe forem cometidas pelo Presidente da República, em caso de grave comprometimento da ordem pública e durante a vigência de estado de defesa, de estado de sítio e de intervenção no Distrito Federal;
- X- executar ações de emergência médica em atendimento pré-hospitalar e socorros de urgência;
- XI- desenvolver na comunidade a consciência para os problemas relacionados com incêndios, acidentes em geral e pânico;
- XII- promover e participar de campanhas educativas direcionadas à comunidade em sua área de atuação; e
- XIII- fiscalizar, na área de sua competência, o cumprimento da legislação referente à prevenção contra incêndio e pânico e outras atividades determinadas pela autoridade competente;
- XIV- cumprir todas as leis, decretos, normas e regulamentos aplicados ao CBMDF (CBMDF, 2016, p. 1-2).

O edital não faz referência a nenhum trabalho pedagógico dentre as atribuições. O tópico XII fala de campanhas educativas à comunidade, contudo não delega aos militares atuar como educador nem gestor de escolas públicas.

Quadro 5 – Conhecimentos Gerais e Específicos para realização do processo seletivo para o Corpo de Bombeiros Militar-DF	
Conhecimentos Gerais	Conhecimentos Específicos
Língua Portuguesa	Legislação Pertinente ao CBMDF
Matemática	Equipamento Motorizado
Química	Legislação de Trânsito
Física	
Noções de Informática	
Noções de Agenda Ambiental	

Fonte: Edital nº 001, de 1º de julho de 2016 (CBMDF, 2016).

Não consta nenhum conhecimento de natureza pedagógica ou docente entre os conhecimentos exigidos para realização do processo seletivo. Fica mais uma vez comprovado que não cabe aos bombeiros militares realizarem atividades relacionadas às funções escolares.

A Polícia Militar do Distrito Federal, por sua vez, realizou seu último concurso público no ano de 2018 (Edital no 22, de 24 de janeiro de 2018) (PMDF, 2018). De acordo com o documento, o desempenho da atividade policial militar é de dedicação integral ao

serviço policial militar, conforme previsto no § 5º do Art. 144 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

São atribuições primárias dos policiais militares de acordo com o edital nº 22/2018 (PMDF, 2018): desempenhar atividade policial militar nas diversas tarefas atribuídas à PMDF, visando à preservação da ordem pública; executar outros serviços previstos em leis, regulamentos e normas (tópico 2.3). São condições gerais de exercício do cargo: trabalhar tendo contato cotidiano com o público, de forma individual ou em equipe, sob supervisão permanente, em ambiente de trabalho que pode ser fechado ou a céu aberto, a pé, montado ou em veículos, em horários diversos (diurno, noturno ou em rodízio de turnos); atuar em condições de pressão e de risco de contágio e de morte em sua rotina de trabalho (tópico 2.6).

Quadro 6 – Conhecimentos Gerais e Específicos para realização do processo seletivo para a Polícia Militar-DF	
Conhecimentos Gerais	Conhecimentos Específicos
Língua Portuguesa	Noções de Direito Constitucional e de Direitos Humanos
Língua Inglesa	Noções de Direito Administrativo
Matemática e raciocínio lógico	Noções de Direito Penal
Atualidades	Noções de Direito Processual Penal
Legislação aplicável a Polícia Militar do Distrito Federal	Noções de Direito Penal Militar
Criminologia	Noções de Direito Processual Penal Militar

Fonte: Edital no 22, de 24 de janeiro de 2018 (PMDF, 2018).

De acordo com o edital não faz parte das atribuições ou funções da Polícia Militar, versar sobre qualquer assunto referente à educação. Contudo, a Portaria Conjunta nº 09/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a) insiste em contrariar o previsto nos editais ao afirmar que: “Poderão ser selecionados militares inativos das Forças Armadas e servidores inativos da Segurança Pública para desempenhar funções de monitores ou instrutores da Gestão Disciplinar-Cidadã, sob a coordenação da PMDF e da CBMDF” (Capítulo VII, § 2º).

Compreende-se que há desvio de função dos policiais militares, uma vez que, além de não atribuir a eles nenhuma função pedagógica, o edital não exige formação pedagógica a nível de Licenciatura ou qualquer outro curso na área de educação. Além disso, a Constituição Federal e os editais dos concursos públicos da Polícia Militar-DF e do Corpo de Bombeiros Militar-DF não reconhecem os militares como educadores ou gestores escolares.

Considerações Finais

Os princípios defendidos pelos colégios cívico-militares privilegiam a meritocracia, a camaradagem, a urbanidade, a lealdade e amizade. Na sociedade em que vivemos, esses valores são distorcidos e coadunam com o neoliberalismo. Se entendidos de forma descontextualizada, expressam valores a serem amplamente defendidos, entretanto, a compreensão desses princípios no contexto neoliberal perde o sentido, “o conceito de sociedade e educação que o neoliberalismo toma como fundamento coloca os indivíduos em um cenário de ‘competição’ entre eles – algo como uma seleção natural na qual as noções de solidariedade e democracia perdem cada vez mais sentido prático” (GIROUX, 2017, *apud* FREITAS, 2018, p. 114).

Contraditoriamente, os colégios militares preparam os alunos para a carreira militar e prosseguimento dos estudos. A maior parte dos estudantes são filhos dos próprios militares, enquanto que os colégios cívico-militares preparam os jovens para assumirem os postos de trabalho ao término do ensino médio, por serem alunos da classe trabalhadora.

Quanto à estrutura, os colégios militares sobressaem às demais escolas da rede de ensino público do país. Possuem ginásios, piscinas semiolímpicas, quadras de tênis, laboratórios de química, física, biologia e informática, além de outros espaços de convivência, salas de aulas equipadas tecnologicamente, equitação, coral, dança, teatro, robótica, docentes com excelentes planos de carreira. Essas condições permitem que o currículo contemple o desempenho acadêmico de excelência dos estudantes.

Os colégios cívico-militares além de não possuírem essa estrutura, acolhem todos os estudantes sem distinção. Atividades como equitação, coral, dança, teatro, robótica não fazem parte do currículo dessas escolas. Comparar os dois modelos é injusto e perverso: a qualidade da educação oferecida pelos colégios militares é decorrente de um conjunto de fatores como investimento financeiro, estrutura física e a quantidade de alunos reduzida. Associar a militarização das escolas públicas ao melhor desempenho dos alunos é uma demonstração de desconhecimento da educação pública brasileira. Os fatores determinantes da qualidade dos colégios militares não se aplicam à realidade das escolas públicas, nem mesmo às militarizadas.

O projeto Escolas de Gestão Compartilhada, desrespeita o ordenamento jurídico, tirando os policiais militares e bombeiros militares de suas funções previstas pela Constituição Federal. Além disso, os editais dos concursos para ingresso nas carreiras de policiais e bombeiros militares do Distrito Federal não preveem atividades de cunho

pedagógico e de gestão escolar, por isso não cobram nenhum conhecimento ou formação de natureza pedagógica. Compreendemos então, que há desvio de função dos militares.

No Distrito Federal, a Lei nº 4.751/2012 – Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal – estabelece a gestão democrática das escolas públicas da rede. Além disso, o Conselho de Educação do Distrito Federal não foi previamente consultado acerca da conveniência e legalidade do projeto, como prevê o artigo 244 da Lei Orgânica do Distrito Federal (NUNES, 2019).

O projeto de escola instituído se apresenta como solução e melhoria da educação pública, dos casos de violência escolar e elevação dos índices de desempenho dos estudantes. Entretanto, não houve melhora no desempenho dos estudantes após a consolidação da gestão compartilhada. A ideia de melhora substancial do rendimento dos alunos, da diminuição do número de reprovações e da inserção de disciplinas militares com princípios de hierarquia e disciplina atrai a atenção da população que anseia por uma educação de qualidade e que seus filhos estejam seguros na escola.

Os documentos que instituem as escolas cívico-militares e os colégios cívico-militares asseguram que os militares atuarão tanto na área administrativa como nas áreas pedagógica e educacional, onde serão responsáveis por fortalecer valores humanos, éticos e morais, além de promover a sensação de pertencimento no ambiente escolar. Todavia, tanto a área da gestão quanto a área pedagógica são atribuições da educação e, além disso, não é preciso que militares ensinem esses valores, pois eles são desenvolvidos em todas as instâncias sociais.

Averiguamos o elevado número de suspensões e advertências disciplinares aplicadas pelos militares no ano letivo de 2019, o que contraria os valores humanos, éticos, morais e a sensação de pertencimento. A escola, assim, assume um papel eficaz na conservação e reprodução das falsas consciências, da ideologia dominante e das relações materiais e sociais de produção (ALTHUSSER, 1970).

Os índices de avaliações em larga escala apresentados como dados comparativos entre estudantes dos colégios militares e estudantes provenientes das escolas públicas regulares não evidenciam a verdade, uma vez que são sistemas educacionais diferentes. É injusto atribuir aos alunos da classe trabalhadora a responsabilidade pelo fracasso escolar, quando na verdade a falta de investimento financeiro, de material, de formação docente, de plano de carreira para o magistério entre outros fatores, configuram a real causa das dificuldades e baixo desempenho das escolas nos critérios de avaliação externa.

A educação pública brasileira, apesar de todas as dificuldades que lhe são impostas, ainda é o meio pelo qual o filho do trabalhador dispõe para sobreviver nesta sociedade desigual. Compreendemos que a função primeira da escola não é solucionar os problemas de segurança pública – a ampliação dos tempos e espaços militarizados e a imposição de um modelo disciplinar amplia as desigualdades sociais tão presentes na vida desses estudantes. O que vai garantir educação de qualidade para todos são escolas bem estruturadas e equipadas, com professores bem formados, capacitados e valorizados, ambiente democrático e com qualidade pedagógica.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal não apresentou proposta curricular específica para a escola ao implantar a gestão compartilhada, entretanto implementou o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar e o Regulamento de Uniformes próprios dos Colégios Cívico-militares do Distrito Federal. Não foram suprimidas disciplinas do currículo, mas houve alterações para o novo modelo como adequações do ambiente físico, acréscimo de aulas de esportes, inclusão de momento cívico com o hino nacional, regras de uniformes, adequações nas salas de aula, adequações na apresentação e entrada dos professores e encaminhamento disciplinar.

Corroboramos com a Pedagogia Histórico-crítica e defendemos a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A educação é um processo de criação e recriação de conhecimentos, onde professor e aluno são sujeitos do processo ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2011). Portanto, a presença da força policial modifica a função precípua da escola. Isso nos obriga a refletir qual a finalidade de todo trabalho realizado nas escolas de gestão compartilhada, qual resultado real se busca, que objetivos e meios são colocados em ação, de quem é a intenção, e quem são os executores.

O uso da força policial no processo educativo e a punição dos jovens dentro do rigor militar são formas de violência: os jovens da classe trabalhadora são castigados na escola, escola esta que deveria ser uma instituição democrática. Uma sociedade bem educada e com condições sociais dignas não precisa de polícia para disciplinar o cidadão, seja na escola ou fora dela. O Estado, possuidor dos instrumentos da violência física (por exemplo, forças armadas e polícia militar), ao colocar o aparelho repressor nas escolas públicas, repassa modelos, comportamentos e valores que vão à contramão da democratização da escola. Para Althusser (1970) a escola é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado: ela ensina diferentes padrões de comportamento, dependendo da classe que os estudantes pertençam e do trabalho que realizarão. A polícia, para ele, é a representação do Estado como aparelho

repressivo a serviço das elites frente à classe trabalhadora, reproduzindo o modo capitalista de produção.

A disseminação desse pensamento torna cada vez mais invisível as suas contradições, pois a sociedade já assumiu essas ideias como sendo algo natural e acabam por se apegar a alguns poucos exemplos nos quais as pessoas conseguiram o sucesso por meio de seus próprios esforços, superando as barreiras impostas pela sociedade, e acabam esquecendo ou desconsiderando que esses indivíduos são exceções e não a regra. O objetivo central do neoliberalismo é obter, pelo acesso à gestão das escolas e os valores e princípios neoliberais, o controle do processo educativo da juventude e instalar a hegemonia das ideias neoliberais. Além disso, os estudos mostram que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação (FREITAS, 2012).

A escola como instituição histórica que acompanha o homem na produção da sua existência tem resistido, ainda que perdendo as forças, às medidas que buscam impedi-la de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. A militarização se apresenta como mais uma tentativa de adequação das camadas populares às determinações sociais, políticas, econômicas, culturais, que ora se alinham às políticas neoliberais.

A militarização se apresenta como mais uma tentativa de adequação das camadas populares às determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, que ora se alinham às políticas neoliberais. Recorremos a Freitas (2018) para elencar alguns pontos para resistência à essas políticas, tais como: fortalecer a relação entre a escola e seu entorno, com os pais e a comunidade em geral, aprofundamento da gestão democrática em seu interior, criando laços de apoio; apoiar os dispositivos constitucionais que garantam investimentos na educação; apoiar a constituição de conselhos municipais de educação que funcionem com eleições, valorizar os conselhos das escolas; definir como “escola pública” aquela, e apenas aquela, que é gerida por esses instrumentos públicos de gestão e que atende a todas as exigências legais das escolas públicas; eliminação de testes censitários de avaliação de larga escala na educação que levem a ranqueamentos ou consequências associadas à meritocracia para professores e estudantes.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença, 1970.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Lean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: ensino médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. *Lei nº 12.086, de 6 de novembro de 2009*. Dispõe sobre os militares da Polícia Militar do Distrito Federal e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal... Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/112086.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. *Projeto Pedagógico Sistema Colégio Militar do Brasil, 2019*. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Em conformidade com o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil, aprovado pela Port nº 053-DECEX, de 18 MAIO 16. Projeto Pedagógico adaptado em fevereiro de 2019c.

CBMDF. *Edital N. 001, de 1º de julho de 2016*. Brasília: Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal; Gabinete do Comandante-Geral; Comissão Permanente de Concursos, 2016. Disponível em: <https://www.cbm.df.gov.br/downloads/edocman/concursos//Edital%201%20-%20CFO%20-%20Quadro%20de%20Oficiais%20Bombeiros%20Militares%20Combatentes%20-%20QOBMCombpdf>. Disponível em: 12 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL; MPU. *Nota Técnica Nº 001/2019*. Posicionamento da PROEDUC, órgão de execução de defesa da educação do MPDFT, acerca da legalidade da política pública... Brasília: MPU; SEEDF; SSPDF, 31 jan. 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Lei Nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2012. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html. Acesso em: 22 fev. 2020.

DISTRITO FEDERAL. *Lei Orgânica do Distrito Federal*. Brasília, 8 jun. 1993. Disponível em: <http://www.fazenda.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/legislacao/TelaSaidaDocumento.cfm?txtNumero=0&txtAno=0&txtTipo=290&txtParte=>. Acesso em: 22 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria Conjunta nº 01 de 31 de janeiro de 2019a*. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, nº 23, p. 3-4, 01 fev. 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria Conjunta nº 09 de 12 de setembro de 2019b*. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, n. 207, p. 17-18, 30 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto de Decreto Legislativo 008/2019d*. Susta os efeitos da Portaria Conjunto n. 1, das Secretarias de Estado de Educação e de Segurança Pública, de 31 de janeiro de 2019... Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <http://leandrograss.com.br/wp-content/uploads/2019/02/PDL-08-2019-2.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em movimento da educação básica – pressupostos teóricos*. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em movimento do Distrito Federal: anos iniciais – anos finais*. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto de Decreto Legislativo nº 008/2019*. Disponível em: <http://leandrograss.com.br/wp-content/uploads/2019/02/PDL-08-2019-2.pdf>. Acesso em 22 set. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GDF; SESP. *Regimento escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, 2019a*. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal. Regimento Escolar. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regimento_Escolar_dos_CC MDF.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

GDF; SESP. *Regulamento Disciplinar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, 2019b*. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Segurança Pública. Secretaria de Estado de Educação. Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal. Regulamento Disciplinar. Brasília, 2019. Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regulamento Disciplinar CCMDf.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Regulamento_Disciplinar_CCMDf.pdf). Acesso em: 25 maio 2020.

NAVARRO, Ignez Pinto. *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasil: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 2004.

NUNES, Priscila Lisboa. *Gestão compartilhada nas escolas*. Brasília, 2019. Artigo (Graduação) Bacharel em Direito do curso de Ciências Jurídicas e Sociais – FAJS do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Brasília, 2019.

PMDF. Edital N. 22/DGP – PMDF, de 24 de janeiro de 2018. *Diário Oficial da União*, n. 19, 26 jan. 208. Disponível em: <http://www.economia.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/EDITAL-N%C2%BA-22-DGP-PMDF-DE-24-DE-JANEIRO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

TAVARES, Francisco Mata Machado. Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás. In: OLIVEIRA, Caetano de; SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas. (Orgs.). *O estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016, p. 53-66.