

# Escolas públicas militarizadas no Distrito Federal: um estudo sobre disciplina a partir do olhar do estudante

Mariana Teixeira dos Santos<sup>1</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7420-0529>

Girlene Ribeiro de Jesus<sup>2</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1782-1089>

## Resumo

Este artigo busca analisar a perspectiva dos estudantes acerca da disciplina dentro de escolas públicas militarizadas do Distrito Federal (DF). Para tanto, foi utilizado o método qualitativo de pesquisa, tendo como abordagem o Estudo de Caso da realidade do DF. Serviram de amostra para a pesquisa três escolas militarizadas e nestas foram conduzidos três grupos focais com estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os resultados indicaram que o cumprimento das regras se dá pelo medo das sanções aplicadas, e não pela compreensão e significado das normas escolares. Ademais, foi possível observar que a concepção de cultura disciplinar das escolas pesquisadas não converge com os propósitos da educação pública do DF.

**Palavras-chave:** gestão compartilhada; escola cívico-militar; disciplina; militarização da educação.

## Abstract

This article seeks to analyze the perspective of students about the discipline within militarized public schools in the Federal District (DF). For that, the qualitative research method was used, having as an approach the Case Study of the reality of the DF. The research sample was three militarized schools and in these three focus groups were conducted with elementary and high school students. The results indicated that compliance with the rules is due to fear of the applied sanctions and not to the understanding and meaning of school norms. Moreover, it was possible to observe that the conception of disciplinary culture of the researched schools does not converge with the purposes of public education in the DF.

**Keywords:** shared management; civic-military school; discipline. militarization of education.

Citação: SANTOS, Mariana Teixeira dos; JESUS, Girlene Riveiro de. Escolas públicas militarizadas no Distrito Federal: um estudo sobre disciplina a partir do olhar do estudante. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 9, e20249456, 2024. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol9.e20249456>

## 1 Introdução

Em 2021, a pesquisa *Global Peace Index*, que busca organizar uma listagem global da paz, registrou o Brasil como o país com o maior índice de medo de violência do mundo, pois quase 83% dos brasileiros afirmaram estar preocupados com a possibilidade de serem vítimas

<sup>1</sup> Mestra em Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Distrito Federal – Brasil. E-mail [mariana.teixeira@edu.se.df.gov.br](mailto:mariana.teixeira@edu.se.df.gov.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Departamento de Política, Gestão e Avaliação da Educação, da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Distrito Federal – Brasil. E-mail [girlene@unb.br](mailto:girlene@unb.br)



de algum crime de cunho violento. A pesquisa o situou na 128ª colocação em comparação com os outros 163 países analisados no quesito nível de paz no território nacional, medido a partir do nível de segurança e proteção social; a extensão do conflito doméstico e internacional em andamento; e o grau de militarização.

Nessa direção, ao pensarmos a escola enquanto instituição social, também a relacionamos com problemáticas que percorrem a estrutura da sociedade. Isso posto, compreendemos que a comunidade passa a reivindicar a reorganização dos espaços a fim de construir uma nova escola, o que adentra na concepção de gestão voltada para a educação, bem como na implementação de políticas educacionais que possibilitem não só atender às demandas sociais, mas também promover uma educação de qualidade.

A partir da instalação e da busca por novas formas de configuração do espaço escolar, observamos, no cenário nacional, um crescimento da militarização de escolas públicas de educação básica no Brasil. É o que aponta o estudo realizado por Santos (2020), que apresenta 240 escolas públicas de educação básica militarizadas no Brasil, catalogadas até dezembro de 2019; quantitativo que vem crescendo. A gestão dessas instituições passa a incluir militares para compor e atuar na gestão escolar, fenômeno que ficou comumente conhecido como *militarização das escolas públicas*.

Muitos estudos têm sido realizados sobre a temática da militarização de escolas públicas de educação básica. Cabe ressaltar, também, a mobilização por parte da sociedade civil, entidades e movimentos sociais para acompanhar as escolas militarizadas, como a iniciativa de criação do Observatório das Escolas Militarizadas (OEM), que objetiva monitorar, levantar informações e promover ações de intervenção contra possíveis violações de direitos. Dessa forma, visando contribuir com essa discussão, o objetivo deste estudo é analisar a perspectiva dos estudantes acerca da disciplina dentro de escolas públicas militarizadas do Distrito Federal (DF), e, especificamente, investigar a concepção de cultura disciplinar dentro do novo parâmetro de organização escolar. Tendo como questão de pesquisa: a concepção de disciplina aplicada segue as diretrizes da educação pública do Distrito Federal?

## 2 A militarização da educação no Distrito Federal

As escolas militarizadas são escolas públicas vinculadas e mantidas pela secretaria de educação do governo estadual, municipal ou distrital. Elas passam a ter inserida em sua estrutura ou há transferência da gestão para as Forças Armadas, Polícia Militar e/ou Corpo de Bombeiro Militar. No modelo jurídico-administrativo em construção – e ainda não definido dentro da doutrina – tem ficado a cargo de cada um dos entes da federação estabelecer as próprias diretrizes sobre as parcerias e convênios. Isso tem gerado diferentes arranjos nas análises jurídicas que realizam os projetos de militarização. Segundo Ximenes, Stuchi e Moreira (2019) trata-se de um modelo inconstitucional, uma vez que não respeita os princípios da educação – que pautam o processo de ensino e aprendizagem –, bem como configura uma violação do direito administrativo, por desvio de função dos servidores públicos militares, visto que passam a exercer atribuições dos cargos destinados ao exercício do magistério.

A Gestão Compartilhada (GC), como é denominado o modelo aplicado no DF, passou a ser executada no início do ano de 2019. A finalidade da GC (Distrito Federal, 2020) é a de, através da 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), transformar unidades escolares da Rede Pública de Ensino do DF em escolas militarizadas.

Apesar da GC estar fortemente associada à ideia de colaboração entre as instituições com finalidades distintas – no caso, a SEEDF e a SSP/DF –, mas que, no momento, atuam em



ações conjuntas. Passam a ser organizadas em gestão disciplinar-cidadã e gestão administrativo-pedagógica. A primeira fica a cargo da SSP/DF – por meio da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF) –, com a finalidade de coordenar as atividades extracurriculares e ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética do corpo discente, tendo como objetivo o bem-estar social. Já, a gestão administrativo-pedagógica e o cumprimento do Projeto Político-Pedagógico são de responsabilidade da SEEDF, norteados pela direção da unidade escolar. Por sua vez, a Gestão Estratégica, que é responsável por estabelecer diretrizes, realizar o monitoramento e avaliar os resultados das Escolas de Gestão Compartilhada (EGCs), fica a cargo de um Comitê Gestor, com representatividade de ambas as secretarias (Distrito Federal, 2020).

Nomeado inicialmente de Projeto-Piloto Escola de Gestão Compartilhada, regulamentado pela Portaria Conjunta nº 01 (Distrito Federal, 2019a), de 31 de janeiro de 2019, a ideia, primeiramente, era transformar quatro unidades da rede pública de educação do DF em Colégios da Polícia Militar do DF (CPMDF).

Há uma falta de concretude quanto às bases teóricas e metodológicas que dão corpo a uma pedagogia que se sustenta sobre uma lógica disciplinar militar, porém deslocada para a escola pública. Tal alegação se faz devido à falta de identificação das bases epistemológicas que deram margem à construção do modelo de GC e ao desrespeito aos documentos norteadores do DF, mais especificamente o Currículo em Movimento, que tem como pressupostos teóricos a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008) e a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotsky, 2001) como base teórico-metodológica de orientação do trabalho pedagógico.

Apesar da falta de dados e informações sobre o real impacto da GC, o governo adotou a política de expansão do projeto-piloto, mesmo sem evidências de possíveis melhorias proporcionadas à rede pública educacional. Em 12 de setembro de 2019, foi publicada a Portaria Conjunta nº 09 (Distrito Federal, 2019b), passando a se consolidar não mais como um projeto-piloto, mas como o Projeto Escola de Gestão Compartilhada do DF, inserindo as novas unidades (re)nomeadas por Colégios Cívico-Militares do DF.

O projeto em curso, estabelece como finalidades da GC: i) promover maior aprovação dos estudantes em Instituições de Ensino Superior (IESs); ii) proporcionar maior inserção no mundo do trabalho; iii) reduzir as taxas de evasão escolar; iv) melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); v) fomentar valores cívicos, patrióticos, disciplina e respeito hierárquico aos(às) estudantes; vi) formar para o exercício da cidadania; vii) suscitar participação da comunidade escolar; e viii) reduzir a criminalidade no âmbito escolar, bem como nas suas imediações (Distrito Federal, 2020).

Os propósitos apresentados nos oferecem uma percepção do que seja a tipologia geradora dessa perspectiva educacional. Percebemos que há, para a GC, uma estreita relação entre qualidade da educação como sendo a disciplinarização dos estudantes para um ambiente escolar seguro, o que fica evidente no lema dos colégios cívico-militar do DF: “*Educação e segurança: unidos pelo futuro!*”.

Todas as EGCs encontram-se em diferentes Regiões Administrativas<sup>3</sup>(RAs) do DF, mas atendem aos critérios estabelecidos na legislação aplicada a GC, que foram estipulados levando em consideração o Indicador de Vulnerabilidade Escolar (IVE) desenvolvido pela SEEDF para seleção das unidades. A seleção das escolas, de acordo com as informações da SEEDF e da SSPDF, tomou como base os seguintes fatores: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); mapa da violência, realizado pela Polícia Militar do DF, que mostra os índices de violência nos arredores das escolas; e estrutura existente nas instituições que compoem atividades no contraturno. Até janeiro de 2023, o que foi

<sup>3</sup> O DF é dividido em Regiões Administrativas, com fins de descentralização administrativa. Os limites geográficos são utilizados para definir a jurisdição da ação e coordenação dos serviços públicos.



utilizado como parâmetro para sustentar a GC foi regulamentado mediante Portaria, documento de âmbito administrativo, não sendo possível identificar processo legislativo referente à normatização e legalidade da GC.

### 3 O paradigma da (in)disciplina na escola

Entender o que é ou deveria ser disciplina no ambiente escolar apresenta-se como um desafio. Apesar do propósito de uma educação que visa promover criticidade, ainda assim, a transgressão muitas vezes é percebida como indisciplina. Talvez conceituar indisciplina seja mais compreensível, pois a tendência a rotular o que sai do padrão esperado e imposto como indisciplinado é mais comum.

O que se considera indisciplina, comportamento transgressor ou até mesmo subversivo vai depender do momento histórico e das relações de poder ali atuantes. Nesse sentido, a professora Boarini (2013, p.128) afirma: “são as normas estabelecidas pela família, pela escola ou pela sociedade em geral, em determinados momentos históricos, que atribuem o significado do comportamento disciplinado ou indisciplinado”.

As queixas escolares tendem a centralizar o discurso em torno do comportamento dos estudantes, e muito pouco nas aprendizagens, e quando esta é descrita se reduz a extremos: o aluno não consegue aprender ou ele é ótimo, pois não “dá trabalho nenhum”. O arquétipo do estudante indisciplinado é predominante nas falas cotidianas, como se a indisciplina fosse inerente à subjetividade do estudante, porém, a indisciplina é momentânea, é uma ação, não caracteriza o ser, ele não é indisciplinado por tempo integral, algo acontece para que as regras estabelecidas não sejam cumpridas, e as motivações, muitas vezes, transpassam o ambiente escolar.

Aquino (1998, p.2) aponta que: “a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente”. Em consonância com o autor, podemos evidenciar os constantes relatos dentro do ambiente escolar que tendem a reproduzir termos como: “aluno problema”, “muito difícil”, “toca o terror”. Em vista disso, Aquino (1998) aborda uma das hipóteses explicativas que o senso comum utiliza constantemente para justificar a indisciplina: que o estudante de hoje é menos respeitador e que a escola atual tornou-se mais permissiva. No entanto, o autor traz um contraponto no sentido de que a escola antigamente não seria tão excelente quanto costumam concebê-la. O funcionamento se dava em sua maioria sob ameaça e castigo, características de uma cultura militarizada, advinda do momento histórico que representou a Ditadura Militar. Ocorre que o estudante da atualidade vivencia outro processo histórico, fruto da democracia, e dessa forma, novos comportamentos e estilos de relacionamento são necessários no espaço escolar.

Nessa compreensão do caminho de pensar a disciplina no contexto escolar, cabe a conceituação de autoritarismo e autoridade pedagógica dos profissionais da educação, que por vezes têm utilizado de forma equivocada práticas educativas distantes da função pedagógica de desenvolvimento de potencialidade e pensamento crítico.

A tradição, que antes possibilitava estabelecer os laços e costumes da vida pública, na modernidade já não é válida. Apesar de a autoridade referenciada por Arendt (2013) ter desaparecido na modernidade, ela traz a concepção construída historicamente e as bases de sua legitimidade. Não obstante, a autoridade não tem relação com a tirania, com exercício da violência ou persuasão, tendo em vista que a argumentação é o princípio norteador da persuasão, o que pressupõe uma relação de igualdade e de prevalência da melhor



fundamentação. Dessa forma: “a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (Arendt, 2013, p. 129).

Para Arendt (2013), uma autoridade construída com base na obediência que se estabeleceu pelo medo da violência, e não por respeito, não se enquadra na concepção de autoridade, mas sim de autoritarismo. Infelizmente, por vezes, observa-se na cultura escolar uma imposição de obediência pelo medo das sanções que porventura possam os estudantes sofrer, e não pela consciência e entendimento de autoridade e regras de organização de um espaço coletivo. Numa concepção arendtiana, a partir do momento em que a autoridade exige obediência, ela deixa de fazer sentido.

Ainda investigando os elementos para construção da autoridade, e trazendo outras perspectivas, os escritos de Freire (1996) abrangem uma relação importante entre as categorias autoridade, liberdade e autonomia. Para Freire (1996) há um vínculo direto entre autoridade e liberdade, correlação esta essencial para que o exercício de ambas seja possível, pois na perspectiva freiriana não há autoridade sem o exercício da liberdade.

Apesar da autoridade ser considerada uma forma de exercício de poder, esta pode ser conduzida de maneira legítima ou autoritária. A autoridade pedagógica está relacionada com o respeito às decisões dos estudantes, as quais contemplam um ambiente de aprendizagem que oportunize aprender a decidir, pois: “é decidindo que se aprende a decidir” (Freire, 1996, p.54). Esse respeito vai estar evidente na disciplina em sala, em cumprir e seguir as regras estipuladas com finalidade e objetivos pedagógicos, porque o objetivo da disciplina não é silenciar os estudantes, tampouco inibir o processo criativo. Nessa relação, a autonomia se sustenta como equilíbrio e estabelece legitimidade para o exercício de uma autoridade que proporciona escolhas e decisões que perpassam a pedagogia da autonomia, a qual constrói o processo de ensino-aprendizagem por meio das experiências.

Para Freire (1996), o autoritarismo e a licenciosidade, quando manifestados, representam a dissonância entre autoridade e liberdade. Fazendo-se um paralelo com a disciplina militar, imposta às escolas militarizadas, essa perspectiva pode ser percebida enquanto indisciplina escolar, uma vez que poda a liberdade de práticas disciplinadas, pois a autoridade coerentemente democrática “jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem” (Freire, 1996, p. 48), pelo contrário, o silêncio e a submissão são rechaçados e em seu lugar incentiva-se a inquietação e o questionamento.

A indisciplina escolar pode estar indicando uma falta de adaptabilidade dos estudantes, enquanto sujeitos históricos, que não se reconhecem como parte da instituição, ou até mesmo uma tentativa de apropriação e mudança do espaço escolar. Se não há significado, a escola perde a relevância na vivência do sujeito que não compreende o porquê da existência da escola e sua função dentro da estrutura social. Reduzir a indisciplina a um problema subjetivo e particular não contribui no avanço do debate de qualidade da educação, que exige leitura de elementos que envolvem inúmeras variáveis de uma sociedade (Aquino, 1988).

## 4 Metodologia

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foi aplicado o método qualitativo. A condução sob uma perspectiva qualitativa e atenta para o foco na análise de um projeto educacional em curso – que, embora seja uma experiência primeira no DF, já é uma realidade vivenciada e estudada em outras localidades – permite identificar alguns elementos e generalizações sobre a política educacional de militarização, associando uma necessidade tanto de explorar como de



explicar (Creswell, 2010). Dessa forma, o método qualitativo oportuniza acessar dados qualificáveis, coletados acerca do campo em exploração, e avaliar a implementação e monitoramento da política em curso, processo extremamente importante dentro do ciclo de políticas públicas para aprimoramento da gestão (Jannuzzi, 2016).

Em relação à estratégia de pesquisa, optou-se pela abordagem de Estudo de Caso (Creswell, 2010), a fim de conhecer melhor a realidade e o contexto das escolas militarizadas do DF, tendo como enfoque a GC enquanto um caso específico dentro da rede pública distrital. Sendo assim, tratamos como lugar de pesquisa as instituições que estão inseridas no Projeto Escola de Gestão Compartilhada, as quais compartilham uma mesma prática de gestão.

Acerca dos participantes da pesquisa, entendeu-se que há maior relevância daqueles que fazem parte do projeto, que vivenciam a sua implementação cotidianamente e que possuem papéis importantes – na disciplina que está sendo aplicada. Estes são os mais impactados, pois os objetivos da militarização das escolas incidem diretamente sobre o comportamento e o processo de aprendizagem dos estudantes.

Levando-se em consideração a idade dos estudantes, realizamos um recorte amostral, pois o fator idade é um requisito para participar de decisões deliberadas em assembleias promovidas pelo Conselho Escolar (CE). Sendo assim, realizamos três grupos focais, que estão identificados por GF1, GF2 e GF3, com até oito estudantes dos Colégios Cívico-Militares do DF; dois com estudantes do 9º do Ensino Fundamental; e o terceiro com estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Ciente da importância de resguardar os participantes de investigação, bem como atender aos critérios e às exigências legais de estudos que envolvem seres humanos, esta pesquisa foi submetida, através da Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (CHS) da Universidade de Brasília (UnB). Dessa forma, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que condicionava a participação do discente mediante a anuência da família.

O questionário dos grupos focais foi estruturado em eixos temáticos, subdivididos em categorias, sobre escola e disciplina, ponderando como finalidade o aprofundamento sobre a realidade escolar a partir do prisma dos estudantes. Para cada um dos eixos, foram agrupadas diferentes categorias, sendo: tipo ideal de escola, tipo real de escola, comportamento, e falta de disciplina. Elegemos o grupo focal como principal fonte de pesquisa, levando em consideração a possibilidade de interação entre os participantes e a compreensão de como estes interpretam a realidade da militarização da escola na qual estudam.

As respostas referentes aos pontos discutidos durante os grupos focais foram interpretadas por meio da análise de conteúdo a partir da perspectiva de Bardin (1977). Buscou-se, então, sistematizar as categorias evidenciadas nos discursos e posicionamentos como uma técnica de análise de dados para entender o significado e a interpretação das mensagens dos participantes da pesquisa, seguindo etapas condizentes com uma pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados e possíveis interpretações.

Ciente da necessidade de resguardar os participantes da pesquisa, bem como atender aos critérios e às exigências legais de estudos que envolvem seres humanos, esta pesquisa foi submetida por meio da Plataforma Brasil ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (CHS) da Universidade de Brasília – UnB.



## 5 O que dizem os estudantes

Esta sessão aborda as categorias Escola e Disciplina, a partir da perspectiva evidenciada pelos estudantes de escolas militarizadas no DF, durante a realização dos grupos focais. No primeiro momento apresentamos as interpretações discentes sobre tipo ideal de escola e tipo real. Posteriormente, analisamos a categoria Disciplina, discutindo questões pertinentes ao comportamento e falta de disciplina escolar.

### 5.1 Escola: do ideal ao real

A ideia do que é o espaço escolar e o que este deve proporcionar sob a perspectiva dos discentes pode conjecturar o embate entre os demais segmentos da comunidade escolar. Isso porque devemos considerar o choque geracional e que o fato de os alunos terem nascido em momentos históricos diferentes influencia o entendimento que possuem acerca da escola, bem como a forma de ensinar e aprender, fator esse que se apresenta como um desafio para a gestão educacional. Bourdieu (1983), nos chama a atenção para a construção das diferenciações de idade, que são puramente culturais, ideológicas e arbitrárias, as quais servem como mecanismos de definição sobre quem manda e quem obedece, afirmando que, na verdade, são uma ordem para o exercício do poder. Como também aponta Mattos (2017, p. 544): “As relações entre os adultos e as gerações mais novas são, historicamente, marcadas por conflitos, seja nos âmbitos familiares, educacionais ou na ocupação do espaço público”.

Essas diferenças demonstram a possibilidade de uma tensão entre referências de escolarização tradicionais e mais modernas dentro de um momento histórico marcado por transformações céleres no mundo, na disseminação de informações, na organização do trabalho e nos modelos de aprendizagem. Dessa forma, questiona-se se a escola tem correspondido às expectativas dos estudantes, além de práticas apropriadas ao novo mundo, marcado por uma cultura digital.

O primeiro eixo temático teve como intenção abordar a representação que os estudantes tinham sobre o que consideram uma escola perfeita e se a escola na qual estavam se aproximava do padrão descrito. Obviamente, a intenção não era identificar a escola enquanto uma instituição sem defeitos, mas trabalhar com tipos ideais de Weber (1996). Ou seja, é uma construção sobre a realidade que não existe em sua forma pura, porém ajuda a compreender determinados fenômenos sociais, podendo-se estabelecer parâmetros de comparação entre o objeto em observação e a percepção abstrata sobre este, no caso, a representação da escola para os sujeitos nela inseridos. Elegemos algumas falas para materialização de uma escola ideal para os estudantes:

Um estudante do GF1: Uma escola sem desrespeito, principalmente com o professor e com nós mesmos.

Uma estudante do GF2: Pra mim seria uma que tivesse muitas coisas que a gente tivesse vontade mesmo de aprender.

Uma estudante do GF2: Pra mim uma escola que seja perfeita, apesar de ser um pouco impossível, é, teria que ter bastante representatividade, que em escolas normais não tem. Tanto com pessoas negras, LGBT, ou até mesmo pessoas asiáticas, que muitas vezes não tem. Um pouco mais de olho aberto da diretoria sobre várias questões, como brigas, discussões, e até mesmo *bullying*, que não tem o olho muito aberto como eles dizem que tem.



Um estudante do GF3: Uma escola que a gente possa ter nosso estilo, nossa liberdade. Porque aqui a gente não tem isso. Agora que eles deixam a gente vir com o cabelo solto, porque antigamente a gente tinha que ficar careca. Deus me livre.

Como observado, foi possível identificar a recorrência de alguns temas associados à escola perfeita, que foram: liberdade, respeito à diversidade, infraestrutura e significado dos conteúdos ministrados. A descrição acima reflete que a qualidade socialmente referenciada não pode estar associada unicamente à avaliação de desempenho, acesso e permanência dos estudantes na escola (Silva e Silva, 2019). Pois a complexidade social também se reflete na qualidade educacional, que está associada a múltiplos fatores e dimensões que envolvem o contexto intra e extraescolar (Dourado, Oliveira e Santos, 2007). Dando continuidade à análise dos dados, quando interpelados: e a escola de vocês, gente, ela está próxima do que seria a escola ideal? Obtivemos as seguintes respostas:

Uma estudante do GF2: Por um lado a escola está mais segura que ela costumava ser, mas, por outro, ficou um ambiente mais intimidador, por causa dos policiais. Não é muito agradável você vir pra cá sabendo que alguém toda hora vai ficar na sua cola, vendo o que você faz de errado ou não.

Uma estudante do GF2: Tá. Existem militares. Bom, eu acho assim, que eles cobram muito da gente, mas eles cobram, assim, coisas que eu acho que não seria tão necessário a cobrança. Por exemplo: "Ah, você está sem uniforme". O uniforme realmente é algo que você precisa, mas às vezes você esquece ou às vezes seu uniforme está sujo. Eles cobram muita coisa que é desnecessária.

Um estudante do GF1: Tem que tirar as câmeras, porque a gente não pode fazer nada aqui dentro de sala porque a gente está sendo filmado.

Além da desassociação da escola real com o tipo ideal, um elemento que chamou a atenção foi a prática de vigilância constante que pode ser identificada na teoria de Foucault (2013), podendo ser considerada uma tecnologia de poder, pois o sentimento de segurança é construído no receio da penalidade a ser aplicada, fabricando corpos dóceis, o que é possivelmente disfarçado de bom comportamento e conduta disciplinada, em virtude do medo de ser alvo não apenas da violência externa à escola, mas das sanções disciplinares. De acordo com Soares (2019, p. 86): “se há segurança, não há medo – pelo menos não há medo constante e difuso de ataques físicos e morais, intervenções arbitrárias e imprevisíveis, abusos, violações, violência”. Ou seja, a segurança está associada à ausência de medo. Porém, a presença dos militares tem possibilitado a geração de um tipo particular de medo interno, o medo relativo à atuação policial, pois a transgressão, quando exige a intervenção policial, é vista como crime. Estamos vendo a ação de uma pedagogia do medo, estigmatizando a indisciplina sob a perspectiva de corporações militares e não educacionais, como contravenção.

Maestri (2004), em seus estudos, utiliza a terminologia *pedagogia do medo* para relacionar as práticas empregadas para educar pessoas escravizadas, indígenas e negros no período histórico em que o regime escravista era legalizado no Brasil, presente entre os séculos XVI e XIX; dinâmica que envolvia severos castigos, violência física, mental e sexual, além da objetificação da população escravizada. A opressão era um instrumento para submeter as pessoas escravizadas às normas e hierarquias impostas à época. Dessa forma, a sustentação de tal sentimento de medo justifica o termo cunhado pelo autor, o qual associamos à militarização da educação a partir do momento que compartilha do medo como mecanismo de imposição de certos comportamentos.

Cabe ressaltar que a discriminação não se constitui como prática individualizada entre os estudantes, mas uma concepção sistêmica dentro da estrutura social, que influencia

diretamente no processo de ensino e aprendizagem, assim como na formação social dos indivíduos e suas manifestações subjetivas. Isso incita uma incerteza sobre como uma escola que visa à padronização e à rigidez disciplinar vai lidar ou está lidando com as diferenças e a educação para a diversidade marcante da identidade nacional, inscritas como eixo transversal dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF.

## **5.2 Disciplina nas escolas militarizadas do DF**

Buscamos, neste momento, investigar a perspectiva disciplinar sob o olhar dos estudantes, mas contrastando esta visão com as reais necessidades e exigências feitas por parte da sociedade para com a disciplina implementada pelo espaço escolar. Uma das conjecturas evidenciadas em tantos outros trabalhos, como Filho e Rocha (2018), Brito e Rezende (2019), Guirra (2021), Castro e Silva (2021) acerca da disciplina dentro do contexto de militarização educacional é que o entendimento disciplinar das corporações militares não abarca a complexidade do espaço escolar, bem como dos sujeitos ali presentes. Todas as indagações desse eixo temático envolvem a perspectiva dos estudantes após a implementação da GC. Inicialmente procuramos saber se houve mudança de comportamento após a chegada dos militares.

Uma estudante do GF1: Eu diria que num sentido, assim, de a gente prestar mais atenção no que a gente vai fazer. Que a gente toma cuidado pra não fazer nada que a gente acha que eles vão brigar com a gente.

Um estudante do GF1: Com meus pais principalmente. Eu brigo com meu pai todos os dias por causa de bombeiro. Porque ele quer me deixar aqui e eu quero sair. Aí eu falo pra ele tudo o que os bombeiros fazem com a gente, aí ele está mudando a ideia dele. Mas esses bombeiros são o capeta.

Um estudante do GF1: A Sargento Z, ela chegou aqui, aí ela falou bem assim, estava eu e um amigo meu, aí ela colocou a mão pra trás e ficou peitando ele, aí ele peitou ela também, aí ela foi e disse que ele vai pra DCA, esses negócio, a mãe dele teve que vir aqui. Ela não podia ver a gente conversando que ela via defeito em nós pra brigar com a gente.

Um estudante do GF1: Isso era uma questão muito grande da DCA, que qualquer coisa eles falavam ah vai pra DCA, chama a polícia, e ficavam ameaçando os meninos, falando que eles iam pra DCA.

Dentro da categoria comportamento, há um apontamento para a ineficácia da vigilância, pois os estudantes não deixam de fazer algo considerado “errado” porque entendem que é errado e que vai impactar na dinâmica coletiva que tem o espaço escolar e a sociedade em si, mas pelo medo da sanção que podem sofrer. Ou seja, quando não estiverem sendo supervisionados, ou em situações de estresse, não sabemos como serão as atitudes deles de fato, dessa forma, não há indícios de que houve aprendizagem sobre a necessidade de seguir regras. Outras situações também retratadas durante os GFs merecem ser evidenciadas, como:

Um estudante do GF1: Tipo um amigo meu, ele até saiu da escola já, ficou atentando aí expulsaram ele da escola. O bombeiro Y bateu de frente, eles quase saíram no muro ele e meu amigo porque é... ele ficou gritando, falando alto comigo e meu amigo. Aí nós só ficamos falando, revidando com ele, aí ele mandou meu amigo vir pra cima.

Um estudante do GF1: Só porque esse bombeiro Y já foi do exército alguma coisa assim, disse que via morto, fuzil, querendo botar medo em nós. [...]

Um estudante do GF1: E principalmente, tipo assim, a questão do Bombeiro Y, ele gritava mesmo, ele nunca falou baixo com a gente, ele sempre gritava, e quando a gente batia pra



fazer sentido ele sempre obrigava a gente a bater na coxa pra ficar vermelho mesmo, ele falou é pra ficar vermelho mesmo.

Um estudante do GF1: Já veio mãe na escola brigar com os bombeiros, porque chegava com isso aqui tudo roxo. E eles, exemplo, via que estava doendo e eles mandavam continuar batendo. Não falava “não, gente, pode bater fraco”. “Tem que bater forte. Você é homem”. Eles sempre falavam isso “bate forte que vocês são homens”.

Um estudante do GF1: Tem até alguns alunos que param de vir segunda. Porque, tipo assim, segunda a gente ia pra quadra aí fazia tudo, continência, sentido, tinha aluno que até não vinha segunda por causa disso.

A circunstância acima e outras relatadas com o mesmo teor de embate levantam indagações sobre a manifestação por disputa de poder, pela afirmação da autoridade e principalmente da masculinidade, e como esta é representada dentro da divisão social dos papéis de gênero. Para Saffioti (1987, p.10) é a ampla teoria que abarca a sociologia do gênero, a identidade social da mulher e do homem é construída a partir de funções distintas impostas pela sociedade com base na categoria sexo, delimitando os campos de atuação da mulher e o espaço de atuação do homem. Dessa forma, “os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É através da educação que percebem que se tornam homens e mulheres. A identidade social é, portanto, socialmente construída”.

A mulher sofre com a opressão de um falso discurso de sua inferioridade, que na verdade sustenta a lógica de divisão sexual do trabalho como mecanismo de controle dos corpos femininos, capazes de gerar e acumular a força de trabalho produtiva, segundo Federici (2017). A construção do privilégio masculino, conforme Saffioti (1987), vem associada não apenas ao êxito econômico, mas a ser macho, processo esse que ela define como a castração do homem.

Para Saffioti (1987), o ser macho está associado à força, à razão e à coragem, sendo os homens obrigados a castrarem sentimentos e ações que possam ser associadas ao feminino, ou seja, negativas à existência do macho. Ademais: “o homem será considerado macho na medida em que for capaz de disfarçar, inibir, sufocar seus sentimentos. A educação de um verdadeiro macho inclui necessariamente a famosa ordem: ‘Homem (com H maiúsculo) não chora’” (p.25). Paralelamente à teoria de Saffioti (1987), podemos, empiricamente, identificar os elementos e o processo de “ser macho” na citação do estudante: “Tem que bater forte. Você é homem. Eles sempre falavam isso ‘bate forte que vocês são homens’”.

É certo que muitas teorias sobre identidade de gênero vêm abordando o impacto negativo do machismo não apenas na vida das mulheres, mas dos homens também, principalmente quando o perfil da masculinidade se torna tóxico. A afirmação do comportamento de “ser homem e macho” em muitos momentos coloca este em lugares de conflito, unicamente por uma questão moral de: homens se comportam dessa forma, reforçando o estereótipo de padrão heteronormativo, atribuindo como natural, atitudes agressivas. É possível observar esse fato quando os estudantes relatam “nós só ficamos falando, revidando com ele, aí ele mandou meu amigo vir pra cima”. Pois, para Castro (2022, p.76): “O medo do estigma e da censura, assim como o medo de perderem o status de ‘sexo superior’, acaba impedindo muitos homens, jovens e adultos, de serem emotivos, sensíveis, delicados, empáticos”.

Na tentativa de manter o status, é preciso a todo custo reforçar a masculinidade, mesmo que esses comportamentos coloquem o homem em situações de perigo. É notável lembrar que estamos aqui falando do processo educacional de jovens periféricos que estão passando por um importante marco de desenvolvimento do ser humano, tanto em questões biológicas como de interação social, e estes estão tendo comportamentos tóxicos como referência de masculinidade. O que se materializa nas experiências por eles vivenciadas, como demonstrado a seguir:



Um estudante do GF3: Um bombeiro uma vez chegou, e eu estava com a calça caindo, aí ele chegou e botou um barbante na minha calça, e se amostrou pra quase a escola toda, que eu estava com barbante na calça. Eu quase matei ele.

Um estudante do GF3: Tem uns bombeiros que falam que homem que fica com a calça caindo quer dar o cu, é presidiário.

Um estudante do GF3: É sério, eles falam que homem antigamente, na cadeia, o homem que andava com a calça caindo era porque queria dar o cu pro outro. Aí fica usando esses exemplos com a gente, como se a gente fosse gay. Acredita? E preso, só porque nós somos pretos.

Tendo em vista que os militares representam o Estado e detêm o poder do exercício da violência legítima (Weber, 1996), acaba-se por criar um fetiche em torno do comportamento militar com a imposição da ordem pelo autoritarismo, pela agressividade e não pela autoridade, evidenciando a dualidade da qual tratamos pelas perspectivas de Arendt (2013) e Freire (1996), uma vez que os estudantes se sentem oprimidos e a obediência é alcançada pelo medo, seja da violência policial, das penalidades previstas no regulamento disciplinar, nas ameaças de encaminhamento para a Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA) ou pelo estigma de que não se enquadra nas orientações de um colégio militarizado por ser um potencial infrator.

É evidente, pelos discursos dos estudantes, que a disciplina militar traz questões descompassadas ao espaço escolar. Primeiramente, em mais de uma unidade educacional, foi necessária a troca do corpo da gestão disciplinar devido aos embates e abusos aos quais os nossos estudantes estavam sendo submetidos. O que reforça o despreparo e a falta de formação pedagógica para o exercício profissional interligado à educação, um dos motivos para a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC) ter revogado a Nota Técnica nº 001/2019 – PROEDUC/MPDFT.

A última categoria do eixo temático traz os mecanismos e ferramentas utilizados em situações em que há o descumprimento das regras, o que estamos denominando de falta de disciplina. Nesse sentido, questionamos os estudantes sobre os procedimentos quando há quebra das regras estipuladas. Além das atividades pedagógicas sendo utilizadas como instrumento de penalidade disciplinadora por aquele que não tem competência ou legitimidade para tanto, outras situações também se apresentam com maior gravidade:

Um estudante do GF3: Comigo também já aconteceu de eu limpar essas cadeiras aí.

Um estudante do GF3: Sim, tipo, você tomava uma suspensão eles botavam pra pagar uma punição, tipo, "Ah vocês não vão levar suspensão e ficar quieto, vão limpar essas cadeiras" [...]

Um estudante do GF3: Já tinha limpado, aí ficava tirando onda com a cara da gente.

Um estudante do GF3: Um amigo nosso, ele já foi expulso da escola, inclusive. E, tipo assim, um tempo atrás, eles começaram a expulsar muitos alunos, muito, muito. Inclusive, chegava a cinco por dia a ser expulso. Aí teve um na nossa sala, que ele levou suspensão, e botaram ele pra capinar a escola. Aí ele fez o serviço, e tipo assim.

Um estudante do GF3: E nem pagaram, isso que é o errado. Não pagaram nem uma diária.

Aqui nos deparamos com uma situação sem previsão legal ou embasamento teórico-pedagógico, que não a pedagogia do medo e a violação de Direitos Humanos. E apesar das implicações jurídicas e administrativas no momento, trago uma reflexão mais subjetiva: que memórias estamos construindo para estes estudantes? Quais as correlações que estão sendo criadas com a escola? E mais, quais as interpretações e estereótipos que estão sendo apresentados aos estudantes sobre o ser militar?

É certo que as escolas militarizadas buscam trabalhar com um padrão de estudante, aquele que não se adequa pode ser transferido, porém, para onde? Em nossas escolas públicas e democráticas, para aquele que não se adequa, outras possibilidades podem ser criadas, até



porque o propósito não é retirar o estudante do espaço escolar, mas entender os elementos que estão impedindo-o de ser e estar no espaço. Quando observamos nos discursos a falta de adequação e adaptação às novas regras, é importante ponderar se essas regras estão sendo estabelecidas para melhoria do espaço e não como forma de padronização dos comportamentos para facilitar a aplicação metodológica que não considera a diversidade do processo de ensino e aprendizagem.

Quando analisamos os discursos dos estudantes, a disciplina imposta não é a que possibilita adquirir habilidades e conhecimentos, mas a que objetiva apenas a padronização dos comportamentos. Ela é comum para instituições militares, de acordo com a leitura de Carvalho (1996), para a polícia assegurar o seu objetivo fim, mas a escola possui outro desígnio, necessitando de comportamentos diversos, pois o processo de ensino e aprendizagem é uma variável, exige metodologias diferenciadas, possibilitadas por uma outra forma de disciplina capaz de construir novas práticas, o que nos instiga a repensar o papel da escola no contexto da GC como disciplinadora.

## 6 Conclusão

Em vista dos argumentos apresentados até o momento, foi possível constatar primeiramente a importância da concepção da terminologia acerca do entendimento sobre militarização da educação enquanto um fenômeno dentro do campo educacional que interfere diretamente na gestão escolar e, conseqüentemente, no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Não há como promover divisão entre pedagógico e disciplinar, pois ambos perpassam o processo de ensino e aprendizagem.

Observamos também o crescimento desse fenômeno dentro das instituições civis, e o aumento exponencial do quantitativo de escolas militarizadas a partir de 2019 enquanto política governamental, que não necessariamente reflete avanços ou uma gestão dos recursos públicos e humanos de forma eficiente, efetiva e eficaz. No âmbito do DF, conforme solicitado pela PROEDUC, a SEEDF e a SSPDF não conseguiram apresentar evidências de que a GC tem impactado a melhoria da qualidade da educação, revogando a Nota Técnica nº. 001/2019 – PROEDUC/MPDFT, devido ao novo entendimento de que há uma incompatibilidade entre a disciplina militar, o art. 206 da CF e o ECA. Também há desvio de função dos militares e falta de formação específica, exigida pela LDB, para atuarem como profissionais da educação.

Apesar da grande repercussão sobre os possíveis avanços no combate à violência e disciplinarização escolar com a implementação de uma gestão militarizada das escolas, chamamos atenção para o fato de que cabe às instituições militares oferecer segurança comunitária não apenas para as escolas militarizadas, mas para outras instituições que percorrem caminhos diversos.

Através dos grupos focais e análise das portarias que norteiam os Colégios Cívico-Militares do DF, a concepção de disciplina aplicada às instituições participantes da pesquisa está distante das diretrizes da educação pública do DF, tendo em vista que a compreensão de cultura disciplinar dentro do novo parâmetro de organização escolar tem como centralidade a disciplina militar, e esta não se adequa aos propósitos pedagógicos que norteiam a SEEDF. Esse entendimento se alinha à percepção dos estudantes acerca da disciplina, pois durante os grupos focais foi evidenciado que o cumprimento das normas tem se dado pelo medo das possíveis sanções.

Dessa forma, a disciplina militar exercida nas escolas públicas na verdade é um tipo de pedagogia da violência, sustentada pelo medo, o que demonstra uma grande falha do projeto, uma vez que a violência está sendo praticada por órgãos que deveriam prezar pela segurança.



Além disso, reforça a dicotomia autoridade e autoritarismo, que por alguns estudantes justifica-se pela finalidade: querem o nosso bem. Isso se deve à falta de criticidade em relação à situação de opressão, decorrente da carência de uma pedagogia Histórico-Cultural (Saviani, 2011).

Por fim, as contribuições aqui apresentadas têm como intenção auxiliar na construção do conhecimento em torno da gestão democrática e do compartilhamento da organização escolar entre a educação e a segurança, e como as relações de poder cotidianas têm influenciado as decisões do campo educacional. O envolvimento e diálogo entre diferentes setores e órgãos do Estado, para políticas intersetoriais, é importante para ofertar serviço público de qualidade, no entanto, pensar a militarização enquanto política de descentralização da educação adentra em questionamentos sobre o tipo de democracia em perspectiva e qualidade educacional que buscamos.

## Referências

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59634/62731>. Acesso em: 13 jan. 2023.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 123-131, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100013>. Acesso em: 8 de set. 2022.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/#o-programa>. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

BRITO, E. P. P. E.; REZENDE, M. P. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 844-863, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95216/55514>. Acesso em: 16 abr. 2022.



CARVALHO, J. F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas práticas. São Paulo: Summus, 1996.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 1, de 31 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, ano 48, nº 23, p. 3, 1 fev. 2019a. Disponível em: [http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/02/portaria-conjunta-gestao-compartilhada\\_07fev19.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/02/portaria-conjunta-gestao-compartilhada_07fev19.pdf). Acesso em: 14 abr. 2021a.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, ano 48, nº 207, p. 17, 30 out. 2019b. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b6a56db8bcb48a8814c06c6de06d254/Portaria\\_Conjunta\\_9\\_12\\_09\\_2019.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b6a56db8bcb48a8814c06c6de06d254/Portaria_Conjunta_9_12_09_2019.html). Acesso em: 14 abr. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019. Aprova o Manual do Aluno, o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional, do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, ano 48, nº 207, p. 18, 30 out. 2019c. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b6a56db8bcb48a8814c06c6de06d254/Portaria\\_Conjunta\\_9\\_12\\_09\\_2019.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b6a56db8bcb48a8814c06c6de06d254/Portaria_Conjunta_9_12_09_2019.html). Acesso em: 14 abr. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal [...]. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 2, Brasília, DF, ano 50, nº 22, p. 30, 2 fev. 2020. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/25ce263a5d6d45698904bc0282c02d6a/ssp\\_see\\_poc\\_22\\_2020\\_rep.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/25ce263a5d6d45698904bc0282c02d6a/ssp_see_poc_22_2020_rep.html). Acesso em: 20 de jun. de 2021.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. (Série Documental: Textos para Discussão).



FEDERICI, S. **O Calibã e a Bruxa: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FILHO, T. M.; ROCHA, D. Os Fundamentos da Pedagogia Prussiana Liberal: reflexões sobre o hábito disciplinar no currículo militarista. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, MA, v. 11, n. 1, p. 254–273, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/8916>. Acesso em: 20 set. 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Lisboa: Edições 70, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIRRA, A. P. M. Militarização da educação: hierarquia e disciplina. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 11, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/605>. Acesso em: 3 de jan. de 2023.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas: Alínea, 2016.

MATTOS, A. R. Conflitos geracionais na escola: a produção das diferenças etárias em contextos hierarquizados. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 17, p. 542-551, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2017000300008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000300008). Acesso em: 13 jan. 2023.

MAESTRI, M. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil: Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 192-210. v.1.

SANTOS, C. de A. “Sentido, Descansar, em Forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?lang=pt>. Acesso em: 3 de jun. de 2022.

SANTOS, E. J. F. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11015/3/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Eduardo%20Junio%20Ferreira%20Santos%20-%202020.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SAVIANI, D. A. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SILVA, E. F.; SILVA, M. A. da. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 46-61, jul./dez. 2019. Disponível em:



[https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/6392/2911](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6392/2911). Acesso em: 13 jan. 2023.

SILVA, E. F.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. de A. Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 1-26, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1485>. Acesso em: 9 jan. 2023.

SOARES, L. E. **Desmilitarizar**: segurança pública e direitos humanos. São Paulo: Boitempo, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, M. **Ciência e Política, Duas Vocações**. São Paulo: Cultrix, 1996.

XIMENES, S. B.; STUCHI, C. G.; MOREIRA, M. A. M. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** —Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 612, dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96483>. Acesso em: 18 set. 2021.

